

# **LIBERTAD DE ENSEÑANZA Y PEDAGOGÍA DIALÓGICA**



# **LIBERTAD DE ENSEÑANZA Y PEDAGOGÍA DIALÓGICA**

**Gabriel J. Zanotti**



Ninguna parte de esta publicación, incluido el diseño de cubierta puede ser reproducida, almacenada o transmitida en manera alguna ni por ningún medio, ya sea electrónico, mecánico, óptico de grabación o de fotocopia sin permiso previo del Editor. Su infracción está penada por las leyes 11723 y 25446.



Zanotti, Gabriel J.

Libertad de enseñanza y pedagogía dialógica / Gabriel J. Zanotti. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Ediciones Cooperativas, 2019.

172 p. ; 22 x 15 cm.

ISBN 978-987-652-206-9

1. Enseñanza. I. Título.  
CDD 371.10201

© Zanotti, Gabriel J.

Derechos exclusivos

© 2019 Ediciones Cooperativas

1º edición, agosto 2019

Tucumán 3227 (1189)

C.A.B.A. – Argentina



(54 011) 3528 0466 / (15) 4937 6915



<http://www.edicionescoop.org.ar>



[info@edicionescoop.org.ar](mailto:info@edicionescoop.org.ar)

Hecho el depósito que establece la ley 11.723

*Impreso y encuadernado por:* Imprenta Dorrego. Dorrego 1102, CABA.

Se terminó de imprimir en agosto 2019

Editorial asociada a:

IMPRESO EN ARGENTINA – PRINTED IN ARGENTINA



CÁMARA ARGENTINA DEL LIBRO

*A Luis J. Zanotti*†

In memoriam



# ÍNDICE

---

<b>PREFACIO</b>	xi
<b>PRÓLOGO</b>	xiii
<b>2008</b>	
EL DRAMA DE LA EDUCACIÓN FORMAL POSITIVISTA	3
I HAVE A DREAM	11
I HAVE A DREAM (cont.)	15
<b>2009</b>	
EL PROFESOR EN TIEMPOS DE INTERNET	21
EL AUTODIDACTA EN TIEMPOS DE INTERNET	25
LIBERTAD DE ENSEÑANZA Y EDUCACIÓN SEXUAL	27
UN CAMINO HACIA LA LIBERTAD DE ENSEÑANZA	31
<b>2011</b>	
PARADIGMA Y CREATIVIDAD	45
MI HERMANO, PROFESOR DE LITERATURA	49
<b>2012</b>	
LA VIDA ACADÉMICA Y LOS BORG	53
PAPÁ, ¡APRENDÍ FRACCIONES!	57

DE LA «EDUCACIÓN PROHIBIDA» A LUIS J. ZANOTTI: comentarios sobre una película muy difundida	59
LA VERDADERA REVOLUCIÓN EDUCATIVA: la des-institucionalización propuesta por Luis J. Zanotti	63
<b>2013</b>	
SOBRE LA ENSEÑANZA	83
LAS NOTAS QUE NO SE NOTAN	87
<b>2014</b>	
DOS ACLARACIONES SOBRE LA REFORMA EDUCATIVA	91
<b>2015</b>	
REVISTAS ACADÉMICAS: hay otros modos de hacer las cosas	95
<b>2016</b>	
DE LA CABAÑA DEL TÍO TOM A LA ESCUELA	101
EL PROBLEMA ES EL AULA	103
¿POR QUÉ SON CASI IMPOSIBLES LAS REFORMAS EDUCATIVAS?	107
<b>2017</b>	
THE JOHN KEATING’S PROBLEM O EL PROBLEMA DEL PROFESOR REVOLUCIONARIO	113
SELECCIONAR O EDUCAR	117
<b>2018</b>	
CÓMO HACER PARA QUE NO HAYA ERRORES EN EL APRENDIZAJE Y LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA	121
EL PROBLEMA DE LA SUPUESTA REVOLUCIÓN EDUCATIVA EN LÍNEA	125



EL PROBLEMA DE LOS «COLEGIOS CATÓLICOS»:	
Dos diagnósticos de mi padre, totalmente cumplidos	127
MIS LEMAS PEDAGÓGICOS: Para audaces	129
DEL GUARDAPOLVO BLANCO	
A LA LEY DE EDUCACIÓN SEXUAL OBLIGATORIA	131
<b>2019</b>	
UN MANDAMIENTO NUEVO LES DOY: que se pongan notas los unos a los otros como yo los he examinado	137
EL SISTEMA EDUCATIVO FORMAL POSITIVISTA	147
<b>FUENTES</b>	151



## PREFACIO

---

Siempre he estado en contra porque siempre he estado a favor del diálogo, con sus límites, claro (no se puede dialogar con quien no puede/quiere), y el diálogo es incompatible con la estructura positivista del modelo de «recepción de información» que se usa en el aula tradicional. Por eso la pedagogía del diálogo. Nada nuevo, por supuesto, nada original, pero pocas veces he visto un caso de algo tan criticado y a la vez tan inmutable.

Al mismo tiempo, y por el mismo motivo, siempre he estado en contra de imponer la verdad por la fuerza y, por ende, siempre he estado en desacuerdo con el Estado educador. La libertad de enseñanza, algo tan incomprendido y rechazado en todo el mundo, es la otra propuesta fundamental de este pequeño libelo contra la coacción. Pero no se identifican: bajo la libertad de enseñanza puede convivir mi propuesta de pedagogía dialógica junto con un sistema como el de *Death Poets Society*. La clave es que este último no sea impuesto monopólicamente por el Estado.

Como el lector advertirá por varios de los artículos aquí reproducidos, soy consciente de la casi imposibilidad de llevar a la práctica este ideal en el mundo de hoy, excepto en el mercado negro de la educación auténtica. Mi vida se ha convertido en la predicación de ideales regulativos totalmente prohibidos. Pues bien, que así sea. Primero, porque eso es lo que debo hacer. Y segundo, porque no hay un destino prefijado para la humanidad. *The future is open*, aunque el presente no sea precisamente muy alentador.

Quiero agradecer a las autoridades del Instituto Acton jugarse por estas propuestas tan peligrosas –el diálogo, la libertad– y

especialmente a Hugo Landolfi, amigo y compañero de herejías, con la certeza de que solo así salvaremos nuestras almas.

A mi padre, Luis J. Zanotti<sup>1</sup>, no lo puedo incluir en la lista de agradecimientos. A él no lo puedo incluir en ninguna lista. Él fue único, agotó una especie. Él explicó, previó, sufrió el silencio y la comprensión, y enseñó, entre tantas cosas, a seguir adelante. Sea este pequeño libro un homenaje a su heroísmo.

Gabriel J. Zanotti  
Mayo de 2019.

---

<sup>1</sup> Ver [www.luiszanotti.com.ar](http://www.luiszanotti.com.ar)

## PRÓLOGO

---

Tuve la gracia de conocer a Gabriel Zanotti cuando fuera mi profesor de la materia Filosofía de las ciencias, durante el cuarto año de la Facultad de filosofía de la Universidad del Norte Santo Tomás de Aquino. Luego de haber personalmente pasado una buena cantidad de años dentro de la educación formal, lo cual implicaba haber asumido sus perversas formas y haberme habituado a su patológico modo de ser, la llegada de un profesor como Gabriel no podía ser considerado menos que un notable acontecimiento. En medio de la oscuridad y de la rigidez educativa heredada e imperante, de pronto se hizo manifiesta una cierta luz. Tímida pero firme.

Casi sin que nosotros, sus alumnos, lo advirtiéramos, con su humildad característica y con una bondad a flor de piel, Gabriel comenzó, desde una praxis pedagógica única que casi agota su especie, a manifestar desde su mismo ser todo lo contrario a aquello con que nos habíamos nutrido dentro de la educación formal. No se trataba de que nuestro profesor predicara sobre una educación diferente, sino que él mismo era una educación diferente. Al contrario de lo que la educación formal nos había inculcado, bajo esta incipiente forma pedagógica, el profesor ya no era considerado un sabelotodo que solo había de repetir su lección magistral ante la escucha pasiva de los alumnos. El profesor Gabriel era, en cambio, un profesor que dialogaba con sus alumnos. Pero ese diálogo no era una simulación de diálogo, como es habitual encontrar en la educación formal actual, donde los docentes se esfuerzan por adaptarse a los buenos modos

educativos, sino que se trataba de un diálogo genuino de un profesor que esencialmente creía que sus alumnos tenían siempre algo valioso para decir porque ellos mismos eran existencialmente valiosos. Esto implicaba que sus alumnos no éramos considerados seres cuyos comentarios debían ser descartados porque se consideraba que solo decíamos tonterías, sino que éramos siempre considerados seres en sí mismos valiosos en camino de desarrollo. En este sentido, el valor esencial por el ser de sus alumnos era y es, en Gabriel, una forma profunda y genuina de amor por el ser humano mismo, por la maravilla de su carácter creatural.

Todo el ser del Gabriel profesor emanaba un radical respecto ante cada comentario o ante cada pregunta de sus alumnos, hasta el punto que, lejos de considerarse un experto o una autoridad, se mostraba siempre dispuesto, no solo a revisar sus posiciones ante la incisiva pregunta de algún alumno, sino a manifestar, en todo momento, las limitaciones inherentes a su saber personal, las cuales son siempre las limitaciones inherentes a todo conocimiento humano, lo cual abre también otra importante puerta al diálogo genuino.

Todo esto nos conduce a la conclusión de que la pedagogía de Gabriel ha de tener un fundamento previo a la pedagogía misma, el cual fundamento sea capaz de consolidar el radical valor existencial que para él tienen sus alumnos. Por eso, para nosotros, la piedra angular de su sistema de enseñanza es la fe en Dios creador que crea creaturas, algunas de ellas intelectuales, enteramente queridas y amables, dignas de amor. Al igual que Santo Tomás de Aquino, para quien solo existe Dios y todo lo creado por Dios, la concepción pedagógica de Gabriel se funda en esa misma convicción: Dios y sus creaturas, algunas de las cuales son, como dijimos, intelectuales, y requieren de una educación genuina que ayude a su despliegue natural, y nunca de la imposición de un sistema de adiestramiento pautado. El círculo hermenéutico de aquí resultante entre razón y fe encuentra, en esta modalidad educativa, una radical piedra angular que es la fe en el Creador, la cual funda todo el movimiento ulterior. Por eso Gabriel osa decir de sí mismo que es cristiano-filósofo y no a la inversa, hiriendo de muerte, de este modo, a toda la manualística tomista del siglo XX, que buscaba sostener a Dios desde la sola razón.

El ser humano, en tanto creatura, es, en el mundo educativo de Zanotti, un ser intelectual creado a imagen y semejanza de Dios. De este modo, la pedagogía de cualquier ser humano así considerado no debe nunca avasallarlo, sino respetarlo en todo momento en cuanto a lo que esencialmente es: un ser humano de carácter intelectual en camino de vuelta a Dios, querido y creado por Dios. Es decir, notamos nuevamente la importancia de considerar que se trata de una existencia en sí misma valiosa y existencialmente celebrada. En este sentido, el carácter de creatura libre e intelectual del ser humano señala los límites estrictos para una pedagogía genuinamente humana. Educar a tal ser implica, siempre, celebrar su existencia, la cual no ha de ser nunca algo indiferente, y, a su vez, ayudarlo a descubrir quién es y cuál es su camino propio, para ponerlo en tránsito dentro de su propio camino. Sin violencia ni imposiciones que puedan violentar la frágil libertad de un ser tal, la pedagogía así concebida ha de constituirse ante todo y, primeramente, como un respeto irrestricto y primordial a la naturaleza humana, de carácter libre e intelectual, mencionada. Se trata de una naturaleza humana cuya importantísima existencia ha de ser siempre puesta de relieve y, en ese sentido, se trata de un ser humano que siempre debe ser educativamente amado, respetado en su libertad y nunca doblegado.

Desde el punto de vista sistémico educativo, Gabriel encarna existencialmente una pedagogía que se constituye como la antítesis exacta del sistema formal de educación. Curiosamente, nuestro profesor logra tal proeza desde dentro del sistema mismo, transitando cotidianamente las entrañas de su mismo corazón. Al modo de un Oskar Schindler educativo, Gabriel va salvando a las almas que el sistema persevera en arruinar, pero no porque tenga vocación de salvador, sino porque la esencia individual de Gabriel creada por Dios tiene en ello uno de sus rasgos más distintivos, rasgo que Gabriel ha descubierto en sí mismo, aceptado y ayudado con sumo esfuerzo a florecer.

Sin violencia ni imposiciones, con voz serena y siempre a través del diálogo genuino y no impostado, Gabriel muestra a sus alumnos que hay otro modo de educar diferente al del sistema de adiestramiento pautado en que se constituye la educación formal habitual. En ese sentido, su mérito no podría ser mayor porque sería

fácil criticar al sistema educativo desde afuera de este, pero nuestro profesor se las ha ingeniado para pasar inadvertido dentro del mismo sistema socavando en todo momento sus mismos cimientos. En sus clases, el sistema formal de educación se queda completamente sin aire. Muerto, solo sobrevive en los muros y en los muebles también muertos, pero no en el intercambio amoroso entre corazones que allí se lleva educativamente a cabo.

Este nuevo libro de Gabriel constituye un compendio magistral de esta pedagogía existencial única y avasallante. Beber de las páginas de este texto implica regocijarse y adentrarse en un mundo educativo que no admite comparación con las formalidades de la escuela formal y obligatoria de hoy. En este texto encontrará el lector, en la superficie, un conjunto de máximas y proposiciones educativas que lo sorprenderá, conjuntamente con análisis coyunturales, revisiones de ideas de su padre Luis Jorge Zanotti, y riquísimas exposiciones y análisis más. Pero, si el lector es capaz de bucear en las profundidades del texto, que es donde se encuentra su mayor riqueza, advertirá que por allí circula un poderoso afluente de respeto, amor y vocación de servicio ante la naturaleza humana creada que honra a cada ser humano individual del mismo modo que Dios lo honró al crearlo: ayudando educativamente a poner en sus manos la libertad de poder conducir su vida con el radical acto de confianza que tal acto implica. Curiosamente, la educación formal actual, al intentar adiestrar a los seres humanos, manifiesta tácitamente una falta de confianza frente a la mencionada libertad de cada persona para aprender a conducir su propia existencia, de tal modo que esa misma falta de confianza es, no solo la fuente misma del adiestramiento educativo de carácter heterógeno, sino la génesis de una forma educativa que sistemáticamente produce seres humanos descartables, porque desde su misma concepción educativa los considera desechables y sin valor alguno.

Así las cosas, la educación formal habitual se funda en la premisa que sostiene que es preferible adiestrar a alguien transformándolo en un autómatas que entregarlo a su propia libertad, corriendo así el riesgo de que se pierda. Sin embargo, tal como nos advierte Gabriel Zanotti en este texto, una genuina educación humana ha de fundarse necesariamente en lo contrario: a riesgo de que una persona se pierda,



será siempre peor doblegarlo violentando su naturaleza humana intelectual y libre que ponernos al servicio riesgoso de ayudarlo a tomar su vida en sus propias manos. En cada ser humano creado radica la extrema responsabilidad de su propia existencia, y relevarlo de tal responsabilidad, en aras de evitar el riesgo de que se pierda, implica un crimen mayúsculo que la educación formal actual comete cotidianamente.

Suele escucharse decir a Gabriel, al comienzo de cualquiera de sus alocuciones; «... cualquiera puede estar en desacuerdo con cualquier cosa que yo diga, incluso con esto mismo que acabo de decir».

Si se pudiera resumir el presente texto, regado de maravillosas perlas educativas que el lector encontrará en cada paso, sería a través de tal aseveración, porque allí radica la humildad de quien se sabe cognoscitivamente humano, con todas las limitaciones que ello implica, y se abre, a su vez, al respecto del creador frente a la confianza depositada sobre cada creatura intelectual libre a la cual se le ha depositado en sus propias manos gran parte del destino de su propia existencia. Esto implica que una pedagogía derivada de tales nociones ha de sostener que no existen respuestas únicas válidas para todos los seres humanos, sino siempre respuestas diversas y personales a los cuestionamientos de cada persona individual. Por eso, Gabriel dice que cualquier persona puede estar en desacuerdo con él, porque el saber así concebido no implica una cristalización rígida de conocimientos objetivos, válidos para todos, que se transmiten mecánicamente de profesor a alumno, sino que se trata de un saber siempre dinámico y personalísimo que nace desde los cuestionamientos de la esencia individual de cada persona.

Plantear explícitamente, desde el inicio de cualquiera de sus clases, que se puede estar en desacuerdo con él, implica un acto de amor puro plasmado educativamente porque tal actitud manifiesta, de algún modo, la siguiente aseveración fundacional, que podría ser, si se nos permite el atrevimiento, puesta en boca de Gabriel para ser dirigida a cualquiera de sus alumnos:

«Tú existes y lo que tienes para decir es altamente relevante e importante, independientemente de lo que yo piense al respecto, porque tú mismo eres existencialmente relevante, fundamentalmente

porque Dios confió en ti al crearte y al darte la libertad de conducir tu propia existencia. Yo trataré de amarte educativamente como Dios te ama y trataré de ver en ti las múltiples posibilidades de lo que Dios vio al crearte, poniéndome al servicio de ayudarte, si quieres, a encontrar y recorrer tu propio camino, o moriré intentándolo».

Hugo Landolfi.

Junio de 2019.

**2008**

---



## **El drama de la educación formal positivista**

Siempre estuve enfrentado con la educación formal, de un lado o del otro. Como profesor, los dolores de cabeza fueron *in crescendo*, especialmente cuanta más conciencia tomaba del tema. En 2004, me sucedió algo que me marcó (aún quedan secuelas) y por ello escribí «El drama de la educación formal», un artículo enojado que no publiqué en ningún lado, excepto en algunos foros. Va a despertar mucha resistencia; muchos me dirán que el estilo es poco calmo (tienen razón) y que no hago una contrapropuesta positiva (tienen razón). Lo publico ahora para que sigamos despertándonos. Eso, solo eso, ya vale la pena.

Publiqué el segundo artículo en línea, en un sitio de ESEADE que ya no existe (me refiero al sitio); es más calmo y, precisamente por eso, peor. Afirmino sencillamente que el sistema educativo formal es irreparable, que no funciona, que es un imposible intento de educar. No funciona y punto. Eso mismo afirmó Mises respecto a la socialización de los medios de producción. Es inútil que el sistema educativo nos guste o no; no se trata de que el sistema sea estatal o no, o que hagamos «estudiar» más a los chicos, que llamemos a la disciplina, a portarse bien y a formar fila: *no* funciona. Por ahora, Despertarnos, darnos cuenta es lo máximo que podemos hacer.

Por último, una aclaración: rectifico ahora el título del primer artículo. No es la formalidad de la educación (esto es, la escolaridad como tal) lo que no funciona, sino la escolaridad formal «positivista», esto es, sostenida en la razón instrumental del racionalismo planificador.

G. Z.

### **El drama de la educación formal** (agosto de 2004)

Desde hace mucho tiempo, tengo *in mente* este artículo. Uno de los motivos para retrasarlo fue un obvio escepticismo sobre cualquier resultado práctico de cualquier cosa que podamos decir. Mi padre, Luis Jorge Zanotti, hizo una vez un paneo del «cuestionamiento de las

instituciones escolares»<sup>2</sup>, y él mismo hizo propuestas de reforma que obviamente cayeron en el olvido<sup>3</sup>. ¿Qué es lo que pasa? Desde Kuhn y Lakatos en adelante, nada de esto debería sorprendernos: los paradigmas tienen la «piel gruesa»<sup>4</sup>. Pero, ¿qué hay de peculiar en este caso?

Mi conjetura es que la educación formal es uno de los hábitos culturales más profundamente afectados por las «creencias» positivistas. Ya en una anterior oportunidad hemos tratado de mostrar la relación entre positivismo y la formación del Estado educador moderno y contemporáneo<sup>5</sup>, siguiendo los lineamientos de Feyerabend al respecto<sup>6</sup>. El problema no consiste tanto en el fenómeno de la escolaridad en tanto tal<sup>7</sup>, sino en los sistemas de notas, premios, castigos y repetición memorística, a-crítica de un determinado paradigma, utilizado todo ello con la coacción del Estado educador, sea de izquierda, de derecha o del color que fuere, para pintar a los llamados «ciudadanos» (esclavos culturales) a su imagen y semejanza. Resulta muy difícil librarse de esa creencia o tomar conciencia de ella, sobre todo porque está unida a la supuesta «protección» que el Estado educador realizaría sobre ciertas personas, consideradas débiles. Todo ello unido a cierta simbología social que sacraliza, de manera laical, tales cosas: la escuelita, el himno, la bandera... Hace poco, alguien me sugirió: «¿y si fundamos un colegio?» Mi respuesta, lamentablemente cruel –y me arrepiento de ello–, fue:

---

<sup>2</sup> Ver su artículo «El cuestionamiento de las instituciones escolares» (1974), en *IIE, Educación, Ideología y Política*, Ediciones de la *Revista del Instituto de Investigaciones Educativas* (1975).

<sup>3</sup> Ver su prólogo a *Los objetivos de la escuela media*, (1980), Kapeluz, Buenos Aires.

<sup>4</sup> Lakatos, I. *La metodología de los programas científicos de investigación*, (1965), Alianza, Madrid, 1989.

<sup>5</sup> Zanotti, Gabriel J. «Los orígenes epistemológicos del Estado contemporáneo», *Laissez Faire* (2002), N.º 16-17.

<sup>6</sup> Feyerabend, P.K. *Tratado contra el método* (1975), Tecnos, Madrid, 1981, capítulo 18, y *Adiós a la Razón* (1981), Tecnos, Madrid, 1992.

<sup>7</sup> Ver Zanotti, Luis J. *La misión de la pedagogía*, Columba, Buenos Aires, 1967

«es como si todo el mundo fuera nazi y decimos “¿y si ponemos una barraca nueva donde tratemos mejor a los prisioneros?”».

No entraremos nuevamente en lo que tantas veces se da dicho sobre cuánto atenta todo eso contra la libertad de enseñanza; no entraremos nuevamente en el significado, olvidado, de la libertad de enseñanza, tan anulada hoy como en un tiempo lo fue la libertad religiosa; tampoco entraremos otra vez en la ineficacia total del monopolio estatal<sup>8</sup>.

Nuestro tema será otro: ¿por qué nos cuesta tanto tomar conciencia de todo esto? Creo que la respuesta es que no lo pensamos realmente, esto es, no lo vivimos; que lo que vivimos es una escisión esquizofrénica entre nuestras concepciones filosóficas y nuestras actividades prácticas cotidianas.

Hagamos un paneo sobre ciertos autores.

He allí la obra entera de Karl Popper sobre el pensamiento crítico, la mutua crítica, el derecho a cuestionar, etc. ¿En qué se traduce todo esto en nuestras actitudes cotidianas dentro del sistema formal? En nada.

He allí la obra entera de Gadamer: su crítica al racionalismo como reducción de la razón al positivismo, he allí su concepción de los horizontes, como caminos de lo humano, siempre limitados, siempre ensanchables. ¿Qué tiene que ver la educación formal con todo ello? Nada.

He allí la crítica de Hiedegger a la concepción de conocimiento como depósito de un objeto en un sujeto, he allí su concepción de existencia auténtica, de ser ella en el mundo heredera de la noción de mundo de vida de Husserl. ¿Qué tiene que ver la educación formal con todo ello? Nada.

He allí toda la teoría de la acción comunicativa de Habermas, su distinción entre comunicación y alineación, su condición de

---

<sup>8</sup> Zanotti, Luis J. «La desinstitucionalización del sistema educativo», en *IIE, Revista del Instituto de Investigaciones Educativas* (1980), N.º 26. La obra completa de Luis Jorge Zanotti se puede encontrar en [www.luiszanotti.com.ar](http://www.luiszanotti.com.ar).

«aceptación críticamente motivada» de las condiciones de diálogo del otro. ¿Qué tiene que ver todo ello con la educación formal? Nada.

He allí toda la filosofía del diálogo, he allí el tú de Buber, el rostro sufriente de Lévinas, la comprensión, la empatía. ¿Qué tiene que ver todo ello con la educación formal? Nada.

He allí todo el cristianismo, con su amor, su misericordia, su perdón, la superación de la sola justicia. ¿Qué tiene que ver todo ello con la educación formal? Nada.

He allí la mística como camino de santidad: he allí Santa Teresa, San Juan de la Cruz, Maister Eckhart. He allí que ya no soy yo, sino Cristo que vive en mí, he allí el matrimonio espiritual. ¿Qué tiene que ver la educación formal con todo ello? Nada.

He allí Kant, con su conmovedor amor al deber, con su crítica insuperable a los premios y castigos, externos a la propia conducta, como fuentes de inmoralidad. ¿Qué tiene que ver todo ello con la educación formal? Nada.

Podríamos seguir. La pregunta es: ¿qué tiene que ver todo ello con las amenazas, los libros de texto, la memoria no inteligente, la repetición mecánica, los premios y castigos intrínsecamente corruptos y corruptores, amalgama destructiva en la cual se sumerge a los humanos desde los cuatro, cinco o seis años hasta que emergen de la universidad? Nada. Claro, tiene que ver con muchos males (de los que diariamente nos quejamos); pero nada, sencillamente nada, con la madurez, la sabiduría, la santidad.

Cuando la persona quiere aprender, la escolaridad cumple su función. Como la teología y la escolástica cuando hay fe. Si no hay fe, será lamentable, pero no se puede forzar. Si la persona no quiere aprender, no aprenderá. «Aprenderá», sí, a servirse del sistema corruptor, a repetirnos con voz de no-me-importa nuestra endiosada leccioncita para que nosotros, contentos (¿contentos con qué?) le pongamos un diez, tenga «éxito», llene su currículum e integre el cuadrito de honor.

Si, en cambio, la persona tiene fe —esto es, quiere aprender—, todo lo demás puede servir. Pizarrón, asientos, orden expositivo,



bibliografía: todo será absorbido y vivido libremente por quien quiera aprender. Y quien tenga la valentía existencial de responder a ese llamado (esto es, «enseñar») sabrá lo que es ser honestamente criticado por quien no responde a premios y castigos, sino al amor a la verdad.

Lo más terrible de esto es que quienes enseñan esos autores y todas esas corrientes de pensamiento y sabiduría que nombré, lo hacen muchas veces desde el sistema formal, con premios y castigos, con repeticiones y notas. La contradicción mayor llega a quienes repiten autores que han criticado todo aquello sin ninguna posibilidad de crítica, en tono autoritario, aplicando todos los métodos de tortura del sistema a quienes osen contradecirlos.

Ante esto, ¿qué hacer?

Una opción es salirse del sistema. Muchos lo hacen. Enseñan en sus casas, hacen cursos libres. Todo bien. Puede ser que el Estado educador les caiga encima con su control, pero cabe reconocer que mientras sea en la intimidad del hogar y no se cobre, es algo que aún puede hacerse. Sin embargo, el sistema formal-estatal aprieta sus tenazas. Hay que obtener el título oficial. De modo que hay que dejar el taller de literatura dado libremente por un Borges. El sistema formal-estatal no lo reconoce.

Otra opción sería que hubiera libertad de enseñanza, esto es, que pudiera ensayarse un sistema que no contemple premios y castigos, sin que la regulación estatal lo impida. Pero eso evoca el viejo chiste del economista: estamos en una isla, hay latas de conserva cerradas, y el economista propone que supongamos que tenemos un abrelatas.

La opción que queda es quedarse en el sistema formal y burlar sanamente sus corrupciones intrínsecas. Sí, nos enfrentaremos a la incomprensión de casi todos –autoridades, padres, alumnos y colegas–, pero se puede. Hacer como que tomamos examen. Hacer como que pasamos lista y ponemos notas. Hacer todo eso, sí, pero perdonando sin límites. El que «sabe» (o sea, repite el paradigma, «habla sin hablar»), se saca 10; el que no, 9. Con el único límite de no engañar a una autoridad a la que hemos prometido cumplir con algo del sistema. Y, mientras tanto, permanecer en la resistencia activa, en

la rebeldía silenciosa, tratando de estimular la creatividad, la crítica, el diálogo, la responsabilidad, la madurez, la autodisciplina y asumiendo que se rían de nosotros, que nos calumnien, que no nos comprendan. Y en ese mientras tanto, continuar sosteniendo que tenemos derecho a la libertad de enseñanza, para que alguna vez, cual viejo mito de la caverna, el prisionero liberado pueda mostrar sin morir lo que es enseñar en libertad.

### **De la imposibilidad de cálculo económico a la imposibilidad de la educación formal positivista**

(22 de marzo de 2005, para *Mentes Abiertas*)

Muchos recuerdan con énfasis el famoso artículo de Mises, que más tarde devino en uno de sus más importantes libros (*El socialismo*, de 1922), donde el gran economista austriaco demostraba la imposibilidad de cálculo económico en el socialismo. La argumentación de Mises se concentraba en que, al carecer de precios libres por carecer de propiedad privada, el socialismo no podía realizar el cálculo de costos y precios indispensable para la economización de recursos. La conclusión general de Mises, desafiante, era esta esencial paradoja: el socialismo pretende planificar y, al hacerlo, desordena. La paradoja de la planificación es que no planifica. El mensaje de Mises, dicho 83 años atrás, aún no se ha entendido, pues ese extraño fenómeno llamado capitalismo global no es más que el intervencionismo parcial, que es un socialismo parcial que distorsiona permanentemente los precios de mercado.

Hace más de 83 años, sin embargo, que en otro ámbito, el educativo, pretendemos planificar, con análogos resultados. No me refiero a la educación estatal. Me refiero al sistema de educación planificada con sistema de notas, siendo estas últimas los incentivos básicos del sistema y el eje central del subsistema de premios y castigos. Este sistema no es intrínseco a la escolaridad como tal, pero es la costumbre imperante en la educación formal occidental, especialmente después de que el positivismo pedagógico alcanzó su auge a fines del siglo XIX. A veces se ha intentado salir de ese sistema; a veces sus riendas son más –o menos– flojas, a veces la humanidad de maestros y profesores le hace de contrapeso; pero el sistema permanece implacable, tanto en el sector privado como en el estatal,

en todo lugar del mundo donde se pretenda tener un sistema escolar «evolucionado».

Por supuesto, niños, adolescentes y adultos siguen sin aprender nada. Y sin embargo, no creo que se vea cuál es el problema. Se levantan voces de conservadorismo pedagógico que llaman como solución al rigor, a la disciplina, a la exigencia, quizá sin reparar en que esas voces son análogas a la del planificador socialista que propone planificar aún más cuando saltan por doquier los desastres de la planificación.

La analogía no es tan difícil. Las notas son análogas a los precios fijados por el planificador socialista o intervencionista. El ser humano, que responde a estímulos e incentivos normales, memoriza lo necesario para obtener el 9 o el 10 necesarios, y los que creen en el sistema dicen: «aprendió», y colocan el 10, mandan hacer el cuadrito de honor, conceden la beca, y el sistema se retroalimenta. Por supuesto, el aprendizaje implica la memoria –y no al revés–; pero eso no importa, el sistema está mal estructurado desde la base. De igual modo que el precio fijado por el Estado da señales que dispersan aún más el conocimiento limitado (Hayek), las notas dan una ilusión de aprendizaje. Y no hay propiedad porque, si la hubiera, el alumno podría decir «no» a una «propuesta» educativa (en este sistema, no puede hacerlo porque es un esclavo). Claro que a veces son niños, pero se los educa como esclavos porque se los educa para seguir siendo niños. De vez en cuando, algunos alumnos se mueren de estrés por la famosa nota o los profesores se angustian por la falta de interés del alumnado. Nada importa, así son las cosas y hay que seguir. De vez en cuando, algún alumno querrá salirse del sistema, pero el eficaz modo de castigos le pondrá coto o impedirá su creatividad o su genio. De vez en cuando, algún profesor querrá salirse del sistema planificado, pero algún superior –no necesariamente el Estado– le llamará la atención. El sistema, obviamente, es intrínsecamente corruptor. Se concibe todo tipo de engaños y simulaciones para obtener la sacrosanta nota, y profesores y autoridades deben convertirse en policías. Eso los corrompe a ellos, pero, fundamentalmente, a todos los seres humanos que desde los 6 hasta los 17 años han sido «educados» en cómo burlar un sistema autoritario –que ellos perciben como «autoridad». A los 18 años, a esas mismas personas se les dice que no deben ser corruptos,

que no deben engañar, que deben hacer una buena opción con su carrera, que deben ser buenos padres.

Hay grupos de personas que no son afectadas por el sistema. Están los que quieren aprender, libremente, y lo hacen y obtienen el 9 o el 10, pero no porque eso les interese. Están los genios que estudian lo que quieren y se aburren, y sin problema repiten lo que el sistema quiere escuchar. Ninguno de los dos casos refuta el fracaso de la educación formal positivista. Existen también ciertos paradigmas técnicos, cuyo manejo requiere memorizar primero y aprender después —en otras palabras, «entrenamiento». Y están los millones y millones que se han pervertido de por vida, y están los millones y millones de genios creativos a quienes el sistema aplastó desde el principio. Claro, esa millonaria pérdida no puede ser registrada por el sistema de notas.

Ante esto, ¿qué hacer? Por lo pronto, no desanimarse, porque en ese sistema estamos inmersos. Pero aquellos que saben algo de la crítica en Popper, de las condiciones de diálogo en Habermas, del conocimiento disperso en Hayek, del conocimiento tácito en Polanyi, de los horizontes en Gadamer, del pensar no calculante en Heidegger, del diálogo en Buber y Lévinas, del amor a Dios en santa Teresa y san Juan de la Cruz, todos ellos deben saber que el sistema escolar nada tiene que ver con eso. Si tenemos la «mente abierta», pensemos en esto: es un drama que hace siglos está matando nichos desconocidos de creatividad. Y si me he equivocado, aquí estoy, abierto a la crítica. Algo que el sistema formal de enseñanza no alienta ni permite.

\* \* \*

## ***I have a dream***

No hay aquí ningún intento de emulación a Martin Luther King; quien no existe, no necesita parecerse a la existencia de nadie. Los que re-sistimos estamos tranquilos en nuestro yo, si bien ello no impide manifestar nuestra admiración por grandes personas, como Luther King (mi lista, políticamente incorrecta y muy mezclada, incluiría a santo Tomás de Aquino, a Fr. Martín de Porres, a J. F. Kennedy, a Edith Stein y a Ronald Reagan).

He aquí mi sueño. Un sueño que no estoy en condiciones psicológicas, económicas o legales de realizar, pero que estoy en condiciones de escribir, que tal vez sea aquello que más estoy llamado a ser y lo que más me dicta, orteguiamente, mi circunstancia actual.

Mi sueño tiene que ver con un sistema que reemplace a la educación formal positivista, cuya crítica ya abordé en este mismo espacio. Sin embargo, toda crítica debe ser acompañada de una propuesta, y eso es lo que me propongo hacer.

Quiero aclarar que a veces se considera mi crítica al sistema escolar positivista una «nota de color». Error, no solo, in-sisto porque no ex-sisto, sino que re-sisto. Y precisamente re-sisto (la forma humana más absoluta de existencia) porque me lo tomo muy en serio.

Cito a Adorno y Horkheimer: «Si el discurso de hoy debe dirigirse a alguien, no es a las denominadas masas ni al individuo, que es impotente, sino más bien a un testigo imaginario, a quien se lo dejamos en herencia para que no perezca enteramente con nosotros».

Ante todo, aclaremos que no estoy en contra de la escolaridad como tal. Mi padre, en «La misión de la pedagogía» (ver en [www.luiszanotti.com.ar](http://www.luiszanotti.com.ar)), hizo una especie de fenomenología de la escolaridad, donde explicó sencillamente que a veces la transmisión de ciertos contenidos culturales requiere una mayor sistematización y método: cuando ello sucede, estamos en el ámbito de la escolaridad como tal –sea el nivel primario o Harvard. Se trata de una cuestión de método y no de eliminación de la escolaridad en cuanto tal.

¿Y qué método proponemos, conforme a todo lo criticado anteriormente?

En consonancia con todo lo dicho sobre aprendizaje como «comprensión», propongo, en primer lugar, una carrera de Filosofía, organizada del siguiente modo: alumnos y profesores *full time*; un examen de ingreso donde el conjunto de profesores, en forma colegiada, evaluarían fundamentalmente la capacidad de pensamiento creador. El postulante debería: a) someter a crítica un artículo de alguno de los profesores, a elección del alumno; b) comentar una película de ciencia ficción, a elección de los profesores; c) escribir una crítica a un manual de Física 101. La única parte relativamente no creativa de este examen sería una evaluación general de Historia de la Filosofía, más un examen de lectura y comprensión de un idioma extranjero, a elección del alumno.

No habría clases en el sentido habitual del término. Los alumnos elegirían todos los años 4 (en total) de entre 10 materias. Las únicas materias obligatorias serían los 4 niveles típicos de Historia de la Filosofía.

De 9:00 a 13:00, los alumnos, que contarán cada uno con su escritorio, Internet y la biblioteca, estudiarían libremente. De 13:00 a 15,30, cada 15 días, todos los alumnos deberán exponer ante profesores y pares el resultado de sus estudios e investigaciones. A partir del segundo cuatrimestre del primer año, las exposiciones deben acompañarse de informes y ensayos escritos. Los otros alumnos y los profesores someterán la exposición a crítica. No hay nota. De 16:00 a 18:00, será el horario oficial de consulta de cada profesor, que tendrá la absoluta obligación de abrir su despacho para cualquier consulta. A las 18:00, concluyen las actividades formales.

Una vez por cuatrimestre, el Consejo de profesores (más el profesor-rector que irá rotando todos los años sin sueldo adicional) se reunirá para evaluar el desempeño de cada alumno en particular y darle los consejos correspondientes. La composición de este Consejo deberá ser impar, y toda disidencia insalvable se someterá a votación (el rector votará como uno más). El Consejo estaría integrado, además, por tres psicólogos.

Los despachos de los profesores serán suficientemente amplios como para realizar clases espontáneas si profesores y alumnos lo consideraran pertinente, siempre entre las 16:00 y las 18:00. Todos los profesores estarán presentes desde las 9:00 para realizar sus tareas de investigación.

Pasados cuatro años, tendría lugar la ceremonia de «entrega de la tiza». El Consejo de profesores decidirá, conjuntamente y por votación, quiénes de los alumnos están ya en condiciones de ser profesor e integrar el cuerpo de profesores. Esa decisión puede prolongarse lo que el Consejo considere necesario.

Obviamente, los profesores deben ser personas abiertas al diálogo, al pensamiento crítico y creador, y habituados a la investigación. Y, obviamente, habrá un punto clave de inicio: los miembros fundadores del proyecto deberán elegir discrecionalmente al primer grupo de profesores. Cualquier falla en este punto implicaría el fracaso de toda la idea. Un profesor autoritario y repetitivo sería un cáncer mortal para todo el proyecto.

La renovación del cuerpo de profesores también se hará por decisión del Consejo de profesores. Un sistema de concurso también servirá para evaluar, fundamentalmente, el pensamiento creador (el pensamiento, vuelvo a decir) y la capacidad de diálogo.

Me preguntarán: ¿qué ocurre para las otras carreras? Todas las demás carreras podrían ser maestrías teóricas o prácticas de dos o tres años más. Lo mismo con doctorados en otras instituciones, amén del doctorado que pueda brindar esta misma institución. Aquellas que sean sobre todo capacitaciones técnicas (como ingeniería, medicina, derecho) con más razón necesitarían estos 4 años como condición previa.

Me preguntarán: ¿y el nivel secundario? Obviamente, no habría que presentar ningún certificado obligatorio de secundario aprobado. El que pasa el examen de ingreso, pasa. Lo que cuenta son los resultados pedagógicos concretos del candidato y no los papelitos firmados, que valdrán en la medida del prestigio espontáneo de la institución que los firme.

Me preguntarán: ¿esto sería obligatorio para todos? Obviamente, no. Lo estoy proponiendo como parte de mi habitual propuesta de desmonopolización total y completa del sistema educativo. Esta sería una oferta más y, como cualquier otra, no tendría ningún sistema de contralor estatal (el «Estado» podría seguir ofreciendo sus propios proyectos en la medida en que los votantes los pidan). Por eso, señalé al principio que aquí tenemos una de las principales dificultades: todo esto sería ilegal en la mayor parte del mundo, sobre todo, en nuestro país.

Bien, aquí está la «idea». Los economistas austríacos dicen que es el componente principal de la *alertness* empresarial. Que así sea. Quien quiera tomarla que la tome. Esto, gracias a Dios, no tiene patente; tiene, eso sí, mi vida entera por detrás. Por delante, solo Dios sabrá.

\* \* \*



### ***I have a dream*** (cont.)

He leído con entusiasmo los comentarios a mi «sueño» y, la verdad, los agradezco, porque, de algún modo, ayudaron a que no me pasara lo que a Kant con Hume –no he tenido que despertar de ningún sueño dogmático.

Es en función de estos comentarios que considero necesarias algunas aclaraciones adicionales.

En primer lugar, puede parecer utópico el comportamiento que mi sueño presupone de alumnos y profesores. Pero en principio no es así, por la simple cuestión de los incentivos normales a los cuales responde una naturaleza humana normal –tema muy tratado por los filósofos del iluminismo escocés (Hume, Smith, Ferguson). La clave de lo que propongo es un sistema: un departamento de investigaciones con debate crítico. Ese sistema (la crítica) no garantiza la buena disposición, la buena voluntad ni la santidad. Es un incentivo ante el cual, sencillamente, dejarán de participar tanto alumnos que se sientan cómodos con sistemas memorísticos (el aprendizaje incluye la memoria, pero no al revés) como profesores a quienes desagraden dos horas de consulta sometidos a preguntas inteligentes (me refiero a responder, que equivale a intentar ayudar, no a «transmitir información»). Aunque todos podrán tener un mal día, el sistema contempla suficientes incentivos como para funcionar con gente corriente. Yo lo habité (en el sentido heideggeriano de «habitar») en el Departamento de Investigaciones de ESEADE, entre los años 1984 y 1990. Al cabo de esos seis años, fui a mi examen de doctorado más o menos como a conversar descansadamente unas dos horas –lo único que me asustó fue cuando Mons. Derisi se puso a hacer chistes en latín.

El tema de los títulos, claramente visto por Mary White, no convierte a mi sueño en utópico, pero sí en legal y culturalmente imposible por ahora, al menos en un nivel macro. Mucho tendría que cambiar en el ámbito de la libertad de enseñanza; mucho tendría que transformarse para que una burocracia estatal globalizada dejara de asesinar todas las iniciativas educativas que no pasen por los modernos inquisidores (peor que los medievales, según Feyerabend),

los funcionarios de ministerios, secretarías y otros civilizados nombres que el sóviet de la razón instrumental totalitaria ha adquirido últimamente. Pero se podrían aprovechar algunos resquicios, que se le han escapado al sóviet: Guatemala, por ejemplo, aún tiene una peculiar libertad de enseñanza —en la UFM, una facultad de filosofía como la que propongo, sería perfectamente posible. Con dos años más en cualquiera de las maestrías que ellos ya tienen, con reconocimiento internacional, no habría demasiado problema. Sus alumnos, sí, tendrían que soportar ser discriminados por los «licenciados» de otros lugares, pero con su título de maestría y otro doctorado en otra cosa saldrían adelante. Y poco a poco, harían una diferencia, porque esa formación humanística, creativa y crítica de esos cuatro años iniciales se advertiría necesariamente. Lo que quiero decir es: aún quedan blancos que el negro del sóviet no pudo ver y donde es posible trabajar. Quizás no en Europa, pero sí, tal vez, en algún lugar de los Estados Unidos o de Centroamérica.

Curiosamente, un tema que se trató poco es el de los recursos. Tal vez porque todos saben que, cuando hay decisión y convicción, los recursos aparecen. Horroriza ver los incontables millones y millones que se *gastan en edificios y en proyectos dentro del sistema existente*, para seguir generado fábricas de autómatas.

Déjenme darles un ejemplo de una buena utilización de recursos. Liberty Fund es un sistema educativo totalmente fuera de cualquier sóviet. Fundado por Pierre Goodrich, un archimillonario norteamericano (como estoy escribiendo este blog en la Argentina, quiero aclarar que ser «archimillonario» es un honor), el sistema consiste de reuniones donde durante tres días se debaten textos clásicos previamente estudiados. No hay un conferencista principal, solo un director del debate. Y a las personas se les paga por asistir. Lo que se estudia y se aprende en estas «Liberty Fund Conferences», sobre temas diversos, es impresionante. No es lo mismo que lo que yo propongo, pero fíjense que hay un espíritu similar. De modo que poder hacerse, se puede. No hay ninguna imposibilidad financiera; solo falta convicción. Nada más ni nada menos.

Por último, ¿psicólogos para qué? Es que no se puede evaluar un aprendizaje como el que propongo (o sea, *el* aprendizaje) sin evaluar a

la persona en su conjunto, sin ayudarla en su conjunto. El aprendizaje es madurez, *no* es incorporar información –para eso están las computadoras. Para aprender, crear y tener racionalidad están los seres humanos. Y ese «material humano» es muy delicado y no es cuestión solamente de tal o cual contenido académico. Yo fui profesor con horario de consulta durante diez años, lo que implica que atendí como psicólogo durante diez años.

Un sueño totalmente posible, pero –como bien dirían Ortega y Julián Marías– fuera del horizonte de mis posibilidades vitales. Mi posibilidad es escribir, mostrar, exhortar, re-sistir. No puedo pretender ex-sistir, porque en ese caso dejaría de ser.

\* \* \*



**2009**

---



Domingo 15 de febrero.

## **El profesor en tiempos de Internet**

En ESEADE, comienzo la clase de posgrado sobre Mises confundiendo «datos». Mises nació en Viena..., no, ¿dónde era?... No me acuerdo, disculpen; pero el año es seguro: 1883... No, perdón, ¡ah! 1881...

Eran los primeros cinco minutos de una clase de 3 horas, la primera de 8 clases. ¡Buen comienzo! Con otra actitud, hubiera sido como para desaparecer en el sótano de la institución. Pero ni siquiera me planteé el problema. Seguí con los temas previstos y, además de Max Weber, Menger, la praxeología, la Acción Humana y los fenómenos complejos, comenzó lo más importante: la transferencia psicoanalítica con los alumnos. No crean que siempre hay «transferencia». Con los de pregrado no me es tan fácil. Nobleza obligaba confesión. Sigamos.

En el ínterin, en esos primeros desopilantes minutos, uno de ellos buscó en su computadora, wifi mediante: Mises. Wikipedia arrojó «todo», pero, sobre todo, aquellos datos que yo había olvidado. Me los dijo muy amablemente, con sonrisa pícara. «¡Sí, sí, claro!» fue la respuesta de su memorioso profesor.

El episodio me dejó pensando. Claro, ni él ni nadie me necesitaban para que les repitiera lo que ya encontraban en Internet. Y con eso, vamos al tema de fondo: la clase nunca debió ser lo que luego, lamentablemente, casi siempre fue –un ridículo lugar donde un señor, con ganas de que el pizarrón se convierta en un armario narniano, repite mecánicamente lo que ya está escrito en un libro y que los alumnos podrían leer por su cuenta. Y en la «clase» siguiente «toma lección», y el alumno repite de memoria lo que ya está en el libro y lo que fue repetido por el profesor. Y si se saca 10 será un «buen» alumno, y los «profesores» dirán: «sabe».

¿Sabe?

Ya «sabemos» que no, y ya hemos hablado de eso. No in-sistamos. Lo que queremos ahora decir es que en todas las épocas, una «clase» devenida en repetición de datos es una ridiculez muy costosa en vidas

humanas, o sea, en aniquilación de las inteligencias y en corrupción de la afectividad, con otro costo enorme en tiempo y dinero –como si sobrarian.

Así que, ¿qué es lo nuevo?

Que eso nunca se ha puesto tan de manifiesto como en estos tiempos internáuticos. Los alumnos no necesitan «datos»: tienen todos los que quieran al instante. Siempre hubo textos escritos que necesitaban contextos para ser decodificados, y en ese sentido no se trata de que los datos «no sean necesarios», sino que es imposible que los haya. No hay información: hay conocimiento, interpretación, creatividad, comentario. Y si no hay eso, no hay nada, excepto mensajes escritos, cuya correcta sintaxis y semántica producen la ilusión óptica de que «dicen» algo, cuando el único que puede hablar, conocer es el ser humano.

Lo que queremos decir es que los alumnos despiertos, los que anhelan vida siempre supieron dónde encontrar los textos escritos y siempre buscaron, aunque poco encontraron, ese «algo más» que es nada más ni nada menos que el conocimiento humano, que no es ni carbono ni silicio ni Gutenberg ni papiro. Es creación.

Decíamos que ahora la cosa es más evidente que nunca. El alumno despierto ahora exigirá –más en un posgrado–precisamente aquello que Wikipedia o Google no le pueden dar. Si no, ¿para qué gastar valioso tiempo y dinero?

Ahora, la ridiculez del sistema formal positivista de enseñanza, concebido como una impresora de datos en un pobre alumno denigrado y maltratado como tabula rasa, está llegando a su fin «de hecho» con increíble rapidez, por más que la burocracia de Estados, sindicatos, CONEAU, Bruselas y diversos sóviets se empeñen, con lamentable éxito, en mantener las apariencias –apariencias costosas, lamentables y ridículas. Pero, gracias a la tan denigrada Internet, la ridiculez del sistema es más y más visible. El profesor que no sepa hacer lo suyo, o sea, comentar el texto y dar el contexto que no puede dar ningún texto, quedará cada vez más al descubierto. Y conste que no decimos esto desde una supuesta superioridad del «profesor creativo» frente al profesor repetitivo. No, se trata simplemente de



enseñar o no. «Profesor repetitivo» es una *contradictio in terminis*. Mi oficio es un oficio como cualquier otro, y saber hacerlo no tiene ningún mérito adicional a cualquier oficio bien hecho. La sola diferencia es que quienes no saben el oficio, no saben que no lo saben y sobreviven en una estructura ya caduca, que solo sirve para la alienación general. Pero sus víctimas serán cada vez menos. Los Neo y los Trinity son cada vez más, los Morpheus y las pastillitas rojas, cada vez más. La matrix se desvanece en una amalgama lamentable de ineficiencia y coacción, y sus agentes Smith habitan cada vez más el traje negro del ridículo.

Lectura recomendada: «Nuevas funciones profesionales docentes»(1978), de Luis J. Zanotti, en <http://www.luiszanotti.com.ar/artinvedu1.htm#1>.

\* \* \*



## **El autodidacta en tiempos de Internet**

Retomando el tema del domingo anterior, vamos a cambiar el enfoque hacia «el que está del otro lado» del profesor. No me refiero necesariamente al alumno del sistema formal; puede ser el que asiste a una conferencia, el que va a un debate, etc.

Las cosas han cambiado mucho, y no solo por Internet. Me acuerdo que en ESEADE, hace más de veinte años, vino a dar una conferencia Marco Aurelio Risolía. Hacia el final, uno o dos de los investigadores *full time* (en esa época los había) le hicieron algunas preguntas cordiales, educadas, aunque no precisamente elogios panegíricos de sus palabras. El buen Dr. Risolía contestó cortésmente pero sorprendido. Unos días después, nuestro Charles de entonces, el Dr. Gallo (qué épocas) explicó lo sucedido a los mutantes que habitábamos el Departamento de Investigaciones. Es que las generaciones académicas anteriores, al menos en la Argentina, estaban acostumbradas a los grandes discursos en las Academias Nacionales, que una serie de caballeros de saco y corbata escuchaban con reverencia –o con odios y celos muy bien reprimidos–, seguidos de los aplausos correspondientes. Y claro, las objeciones académicas de un Departamento de Investigaciones les resultaba algo extraño.

Ahora el panorama es diferente. Desde hace unos años, observo que cada tanto, en clases o conferencias, aparecen verdaderas enciclopedias vivientes que no han pasado por el sistema formal. Eso es lo más interesante. No son meros acumuladores de datos: han conformado su propio paradigma, su concepción del mundo, a través de un número ilimitado de horas de vuelo en Internet. Han leído lo inimaginable y no vienen a escuchar para aplaudir como autómatas.

Los hay, fundamentalmente, de dos tipos. Unos son tranquilos: escuchan, preguntan, pero no agreden. El expositor no sabe que lo peor que le puede pasar es que no le sigan preguntando –no sabe que, en general, lo «bochan» en silencio compasivo.

Otros, en cambio, descargan contra el pobre expositor toda su agresividad. Se les puede reclamar su «mala educación», hasta se

puede «llamar a seguridad», pero estos inmisericordes francotiradores saben lo que dicen.

En ambos casos, a la pregunta típica «¿de dónde salió “este”?» se responde «¡de Internet!». En ambos casos, el autodidacta internáutico está solo, fuera de las normas del paradigma, fuera de los *puzzle solving* habituales –y si los conoce, le importan muy poco. Para él no existen ni escalafón docente, ni *publish or perish*, ni fichas para la soviética CONEAU. Sea misericordioso o agresivo, este internauta está solo, fuera de todo sistema.

Y ese es el punto. El sistema formal no puede absorberlos. Ni puede ni le interesa. Muchos de ellos se adaptan; otros, no. Entre los que no, puede haber varios Einstein. (Einstein habitaba fuera del sistema formal –valga la maliciosa aclaración–, igual que Wittgenstein; el sistema formal los adopta recién cuando necesita sus glorias). Pero el mundo se los perderá. ¿Por qué? Porque lo que vale, para el sóviet mundial de la enseñanza, es el certificado de que hemos pasado por sus reglas, que han llegado a desplazar los 10 mandamientos de la ley mosaica. ¡Qué diría Feyerabend!

A lo largo de mi vida, me he encontrado con muchos de los integrantes del primer grupo. En general, me doy cuenta de lo que hablan, pero no puedo seguirles el ritmo. Han sido para mí una invaluable fuente de aprendizaje. Porque, como los miro, suelen hablarme. Hablan hasta el cansancio, porque nadie los mira, nadie los escucha. He aprendido de ellos infinidad de cosas, y les estaré siempre agradecido. Pero se me estremece el corazón cada vez que pienso en ellos, porque quedan solos. El espantoso sóviet no logra «curarlos», pero los convierte en parias, en los silentes excluidos y marginados.

Excluidos del sistema, vagan solos por un mundo indiferente a su existencia, salvo que osen poner un pie donde sus profundos sentimientos (sus pensamientos) serán incinerados por los clérigos del *Equilibrium*.

\* \* \*

## **Libertad de enseñanza y educación sexual**

Otra vez un obispo se ha enfrentado al gobierno por el tema de la educación sexual, pero el tema de la autonomía de los institutos privados no aparece en el debate. Difundimos hoy un comentario publicado en julio de 2006 en el Instituto Acton ([www.institutoacton.com.ar](http://www.institutoacton.com.ar)). Podríamos decir que de julio de 2006 a julio de 2009, todo siguió igual en la Argentina; y sin embargo, sería una simplificación. Nuestro estatismo educativo se retrotrae a nuestra organización nacional y forma parte de nuestras creencias culturales más profundas; creencia, junto con tantas otras, casi irredimible. Recuerdo las largas luchas de mi padre al respecto (ver [www.luiszanotti.com.ar](http://www.luiszanotti.com.ar)) desde mil novecientos cincuenta y tantos hasta 1976, cuando se autoimpuso un silencio hasta el fin de sus días. Expresar tales opiniones en un mundo terminalmente adicto al Estado no puede ser más que un acto de resistencia. Que Dios se apiada del alma del muerto.

### **El derecho a la libertad de enseñanza**

(Gabriel Zanotti, Instituto Acton, julio de 2006).

Últimamente, tanto en la Argentina como en otras naciones, se está volviendo a una contraposición entre la Iglesia y el Estado, respecto a temas educativos, que en cierto sentido había sido superada por el constitucionalismo moderno.

Cuando el Iluminismo de corte positivista influyó en las nacientes repúblicas europeas del siglo XIX (también en las colonias americanas, excepto en los Estados Unidos), los gobiernos tomaron la educación en sus manos como un bastión de su «gestión cultural». Los Estados nación debían basarse en ciertos contenidos culturales comunes (idioma nacional, historia nacional, educación enciclopédica) y, por consiguiente, sus gobiernos emprendieron la tarea de «redimir en la razón» a los ciudadanos, para que dejaran de ser súbditos. Por supuesto, fue una ilusión, porque pasamos a ser súbditos de un racionalismo que a todos nos envuelve como creencia cultural sin que nos demos cuenta. Pero, más allá de eso, pasados los primeros tiempos de un duro laicismo, la educación privada siguió abriéndose

paso, ya no como un instrumento de las confesiones religiosas «contra» el monopolio de los gobiernos, sino también como el legítimo derecho de toda persona a decidir sobre la educación de sus hijos.

Sin embargo, la historia de la educación privada en el siglo xx muestra, en algunos casos, que se considera vencido el monopolio escolar por parte del Estado con la sola existencia de institutos privados desde un punto de vista de la administración, pero que, sin embargo, deben seguir los planes y programas de estudio de los gobiernos. Esto, en sus tres niveles, pero no es poco frecuente (y la Argentina es un buen ejemplo) que ese tipo de monopolio escolar sea de tipo federal.

De este modo, la opinión pública en general y los católicos en particular han perdido de vista, en estos debates, la cuestión de la libertad de enseñanza. Ahora, que ciertos *issues* (como, por ejemplo, la educación sexual) afectan particularmente el debate no solo pasa por tal o cual tipo o contenido de planes y programas, sino por el derecho que los padres tienen a decidir en esas materias. No es cuestión de «si debe haber o no educación sexual en los colegios», *in abstracto* y en general, sino que los colegios privados, como tales, tienen el derecho a no seguir el programa estatal si así les parece. Esto es, se trata de quebrar verdaderamente el monopolio escolar en materia educativa.

Por supuesto, no es todo. Atenta contra la sana conciencia de cualquier persona que temas tan delicados sean tratados indiscriminadamente en un aula llena de pequeñas criaturas, quebrantando su natural sentido de la intimidad y el pudor. Pero, si ello sucede en institutos del Estado, al menos «debería estar fuera de discusión» que ello no debe extenderse a los institutos privados. Pero no está fuera de discusión; es más, ni siquiera se plantea el tema. Y ese es el problema.

El Instituto Acton, que tiene como misión la difusión de los principios de una sociedad libre y virtuosa, en armonía con los principios cristianos, no olvida que la libertad en la economía no es más que una extensión del principio de libertad humana en tanto

ejercicio de los derechos de la persona. Hay distinción entre Iglesia y Estado sencillamente porque existe el derecho a la libertad religiosa. Y debe haber distinción entre Estado y educación sencillamente porque existe, aunque no se pida, aunque no se respete, aunque no se ejerza, el derecho a la libertad de enseñanza.

\* \* \*





## Un camino hacia la libertad de enseñanza

Este artículo fue publicado dieciocho años atrás, en circunstancias muy diferentes a las actuales. Es importante destacar que una de esas circunstancias es que fue anterior a la Ley Federal de Educación (que yo insistí en que no debía sancionarse). La razón por la que lo publico hoy es el debate que tuvo lugar en Facebook cuando publiqué sobre Chávez y la educación. Uno de los reclamos fue «bajar a tierra»; buen reclamo. Lo que publico es un ejemplo de que una propuesta concreta es posible. Espero que otros puedan seguir el camino.

(A continuación, transcribimos el artículo publicado en *Propuestas para el debate*, Fundación República, abril de 1991).

La historia de la Argentina en materia educativa está marcada por una fuerte presencia del Estado, prácticamente desde los inicios de su organización constitucional. Esa presencia del Estado debe juzgarse y apreciarse en su contexto histórico<sup>(1)</sup> y, por ende, no debe ser condenada de manera abstracta y extemporánea. Ahora bien, no solo el orden de las ideas en sí mismas, sino también la actual circunstancia histórica, nos exige un replanteo. Parece ser que estamos en una circunstancia histórica donde los mercados mundiales se encaminan hacia una mayor libertad. Ahora bien, la libertad de mercado significa muy poco si no está integrada en una concepción global de los derechos individuales, donde la libertad educativa y cultural ocupa un papel preponderante en las premisas de una sociedad libre. Por lo tanto, creemos que, hoy más que nunca, es urgente que estas transformaciones y «desregulaciones» se cumplan en todos los ámbitos, sin que ningún derecho individual quede relegado en el olvido. Sería lamentable que la Argentina se pareciera a algunos países europeos actuales, donde el mercado libre es concebido solo como una fuente de impuestos y recursos para un Estado que trata de monopolizar la cultura y los medios educativos y de comunicación.

Para sentar las bases de una desregulación en el sistema educativo, debemos dividir nuestro análisis en varias fases. En la primera describiremos porqué a nuestro juicio el Estado tiene, en materia educativa, solo una función, en principio: la de garantizar el

derecho a la libertad de enseñanza, y cuál sería en ese caso el sistema político-educativo ideal. En segundo lugar describiremos brevemente la situación jurídica del sistema educativo argentino, observando su gran alejamiento del ideal propuesto. Y en tercer lugar sugeriremos un camino que pueda conducir progresivamente hacia un retorno a ese ideal.

### **Garantía a la libertad de enseñanza**

Cuando hablamos de un «sistema ideal», no estamos hablando de un sistema utópico, alejado de la naturaleza humana e imposible de lograr. Al contrario, estamos hablando de un orden educativo óptimo y posible sobre la base de ciertas condiciones que, sencillamente, en la Argentina no están dadas. Lo cual no significa que esas condiciones sean imposibles de lograr.

La libertad de enseñanza es para nosotros el derecho que la persona, tiene a la ausencia de coacción en materia de enseñanza o aprendizaje de la verdad, tanto en el orden religioso como en el natural<sup>(2)</sup>. De esta definición se desprende lo que consideramos un importante corolario: los contenidos culturales de una sociedad deben ser establecidos por las personas según su conciencia y no por el Estado según su fuerza. Este corolario, que de palabra parece fácil de aceptar, sin embargo es habitualmente negado por una serie de argumentos que, comprensiblemente, intentan demostrar que el Estado tiene un rol educativo que va más allá del papel de garante de la libertad de enseñanza. Esos argumentos serían los siguientes: a) el Estado debe garantizar la igualdad de oportunidades económicas de acceso a los servicios educativos, dada su importancia; b) la educación no debe ser mezclada con el aspecto «comercial» de los negocios típicamente privados; c) el Estado no debe permanecer indiferente frente a los valores culturales y por ende debe fijar contenidos mínimos de enseñanza; d) la educación es un bien público que debe ser consiguientemente prestado de algún modo por el Estado. Analizaremos brevemente cada uno de estos respetables argumentos, aclarando desde ya que su análisis completo demandaría todo un tratado.

Sobre el primero, debemos decir que se basa en la errónea premisa de que la persona tendría el derecho a recibir directamente,

por parte del Estado, los bienes y servicios necesarios para su desarrollo personal. Esto es falso porque la persona no es un canario que deba recibir todo desde arriba sin la mediación de su esfuerzo e iniciativa personal. Existe, efectivamente, un derecho al bien común, que en una sociedad libre se traduce jurídicamente en el orden constitucional, en el cual y por el cual la persona podrá conseguir, en la medida de su trabajo y de su esfuerzo, los bienes que necesita para su desarrollo. Las oportunidades, por definición, son esencialmente desiguales; lo que el bien común así definido garantiza es que las oportunidades de todo tipo sean cada vez mayores. Luego, un orden tal implica que los recursos educativos sean cuidados por cada persona y cada familia según su responsabilidad e iniciativa, de igual modo que la ropa, el vestido y todas las necesidades familiares básicas.

Sobre el segundo, digamos que es el menos serio de los cuatro. Proviene de una visión maniquea según lo cual lo «comercial» sería muy poco valioso en sí mismo. Eso es falso: la actividad comercial y administrativa puede ser una actividad noblemente realizada o no, de igual modo que toda una gama de actividades humanas habituales, tales como las relaciones de poder o las relaciones entre los sexos. Luego, los objetos educacionales de un instituto de enseñanza no están reñidos con su eficiencia comercial y administrativa. En la Argentina, es posible que un instituto privado obtenga ganancias con pésimos servicios educativos sencillamente porque el Estado controla la habilitación de títulos, como explicaremos después. Luego, este hecho es fruto del estatismo y no de un orden desregulado como el que proponemos.

El tercer argumento parte de una premisa verdadera, pero no concluye más allá de lo que la premisa le permite concluir. Es cierto que el Estado no debe mantenerse indiferente frente a los valores culturales, y su opción por determinados valores la puede hacer directamente en su ordenamiento constitucional, cuya influencia social formará parte de lo que se llama educación informal. Pero de allí a concluir que el Estado debe imponer contenidos mínimos o controlar los programas de la educación privada formal, hay un gran paso. No hay ningún motivo por el cual el Estado pueda imponer un contenido cultural por la fuerza, por más importante que éste sea. Desde un punto de vista antropológico-filosófico, lo más importante para el

desarrollo de la persona es su relación con Dios, pero sobre eso no debe haber coacción estatal. Luego, en todo lo demás, que es valorativamente menos importante, tampoco.

El último argumento parte de una premisa falsa. La educación no es un bien público. No tiene las características que la teoría económica habitual señala para los bienes públicos: no ser rivales en consumo (como una puesta de sol) y no regir el principio de exclusión (como la iluminación de una calle). Nada de eso se cumple, sencillamente porque el lugar ocupado por un alumno excluye a otro. Se trata de un bien típicamente privado. Pero lo más interesante es que, aunque fuera un bien público, el argumento concluye inválidamente, dado que los bienes públicos no tienen por qué ser estatales.

Pues son bienes escasos (bien público *no* es igual a bien superabundante o no escaso) que pueden ser administrados privadamente como un *club good* como los «countries» (esto puede aplicarse a un puente, una calle, un río, etc.) Luego la educación no tiene porqué ser estatal, aún en el caso de que se la considerara un bien público.

Estos comentarios que acabamos de efectuar concluyen en un sistema ideal donde hay libre competencia de servicios educativos privados en todos los niveles, donde la supervivencia en el mercado del instituto en cuestión se produce vía el prestigio que el mismo va obteniendo por la prestación de sus servicios y los resultados educativos concretos, todo lo cual se traduce en un incremento de la calidad y diversidad del sistema educativo en su conjunto. Como vemos, la clave para ese incremento cualitativo es que el Estado no interfiera fiscalizando títulos y monopolizando programas. Pero lo más interesante es que este incremento de la calidad educativa es el resultado del respeto a un principio moral que vale por sí mismo: el respeto al derecho a la libertad de enseñanza y a la libertad cultural.

Por supuesto, este sistema tiene tres condiciones básicas para poder realizarse: a) la economía de mercado, que permite operar a los privados con eficiencia y menores costos; b) un orden jurídico desregulado, lo cual implica que el Estado no fije programas ni fiscalice títulos; c) un consenso cultural que acepte las dos condiciones

anteriores. De más está aclarar que estas condiciones están lejos de cumplirse en la Argentina. Sobre todo, lo que más falta es la tercera.

### **Situación jurídica**

Esto nos introduce a la segunda parte de nuestra síntesis. El sistema educativo argentino está muy alejado del ideal propuesto. Partamos de que la Constitución Nacional de 1953, en su artículo 5, reconoce a las provincias la facultad de «asegurar» la educación primaria; en el artículo 14, se reconoce el derecho a «enseñar y aprender»; en el artículo 67, inciso 16, se atribuye al Congreso la facultad de dictar «planes de instrucción general y universitaria». Por supuesto, el lector ya podrá imaginar que hay toda una bibliografía de debate constitucional sobre lo que quiere decir «asegurar»; cómo se interpreta el «derecho a enseñar y aprender»; qué quiere decir «planes de instrucción general y universitaria». Nosotros no tenemos espacio para introducirnos en esas cuestiones. Solo nos limitaremos a reseñar brevemente lo que sucedió.

Las provincias fueron asumiendo la función de instituir planes y establecimientos primarios; el ejemplo más significativo —como antecedente de otra importante ley— fue la ley de la provincia de Buenos Aires, de 1875. Para la Capital Federal y los territorios nacionales, se dicta la ley 1420, y en 1905 se sanciona la ley 4874 (ley Láinez), por la cual se establecen escuelas primarias nacionales, que suplen lo que las provincias no podían hacer al respecto. Nos interesa destacar que la ley 1420, según el artículo 6 del Capítulo VIII, establecía la obligatoriedad para todas las escuelas privadas de seguir los contenidos mínimos del artículo 6 del Capítulo I.

En cuanto al nivel secundario, se da un paso importante con el Presidente Mitre, en 1863, que establece el Colegio Nacional. La iniciativa se extiende por decreto nacional del 9/12/1864, a Mendoza, San Juan, Tucumán, Salta y Catamarca. Pero debemos destacar lo siguiente: el 30/9/1878 se sanciona la ley 934, de libertad de enseñanza, que establece la obligatoriedad de que los planes de los institutos secundarios privados deban comprender las mismas materias que los institutos nacionales (art. 1, inc. b).

En 1947, las escuelas privadas, reglamentadas de este modo según la ley 1420 y la 934, quedan «adscriptas» a la enseñanza oficial, y reciben subsidios para el pago del personal docente (ley 13047). La enseñanza media provincial queda totalmente subordinada al orden nacional, cuando sus títulos quedan convalidados para ingresar a universidades nacionales (decreto 17087 del 13/ 9/1956).

A partir de 1960, las escuelas privadas secundarias logran la validez de sus títulos mediante un sistema de «incorporación por gestión propia», que implica que los alumnos ya no tenían que «revalidar» sus títulos mediante exámenes en escuelas estatales. Esto se produce mediante la reglamentación de la ley 13047, por el decreto 12179/60, ratificado por el decreto 371/64. El artículo 1 de dicho decreto afirma: «La incorporación es el medio por el cual el Estado reconoce la enseñanza que imparten los institutos privados de nivel medio y superior, de acuerdo con planes aprobados oficialmente (el subrayado es nuestro). Este artículo fue habitualmente interpretado como que el sector privado estaba obligado en principio a seguir el plan del estatal, salvo expresa solicitud en contrario que debe ser considerada por las autoridades del SNEP (Superintendencia Nacional de Enseñanza Privada). Con respecto al régimen terciario no universitario, ya había sido unido al régimen de incorporación por el decreto 4857/58».

En lo referente al sector universitario, éste fue tradicionalmente monopolizado por el Estado. Lo único que nos interesa señalar al respecto es el decreto-ley 6403/55, cuyo artículo 28 afirmaba que «la iniciativa privada puede crear universidades libres habilitadas para expedir títulos según una reglamentación a dictarse». La ley 14557 reemplaza ese artículo 28 refiriéndose con más detalles a la creación de universidades privadas, todo lo cual se reglamenta el 12/2/1959. Lo que a partir de 1959 lleva al nacimiento de las primeras universidades privadas «oficialmente dejadas ser» por el Estado. Es importantísimo señalar que la ley 17604 de 1967 impone la obligatoriedad del título secundario como condición necesaria de ingreso a la universidad (estatal o privada oficial)<sup>(3)</sup>.

Es necesario que comprendamos lo que hemos estado describiendo, lo más sintética y neutramente posible. Significa, lisa y

llanamente, que el grado de educación auténticamente privada es mínimo en Argentina. Todos los planes y programas de estudios deben ser iguales a los estatales, y si hay alguna modificación, ésta debe ser solicitada al Estado, quien dará o no el permiso respectivo. Los contenidos mínimos oficiales son tan amplios que poco espacio dejan para la creatividad del sector privado. Tal es la educación en la Argentina: monopólica, rígida y por ende, ineficiente.

### **Propuesta**

Ahora bien: ¿cómo quebrar esta red burocrática? Nuestra propuesta, en este sentido, tendrá tres pasos:

1) a corto plazo: sin modificar sustancialmente el sistema legal actual, hacer sin embargo una pequeña reforma en los artículos 1 y 2 del decreto 371, dando oxígeno al actual sistema de incorporación.

2) a mediano plazo: desmonopolización jurídica de todo el sector privado<sup>(4)</sup>.

3) a largo plazo: privatización progresiva de todo el sector estatal remanente.

Explicaremos a continuación cada uno de los pasos (aclaremos desde ya que cada uno puede durar años, según el consenso existente para su realización).

Lo primero sería lo más sencillo de implementar, en el sentido de que no modifica sustancialmente las estructuras vigentes. Como habíamos señalado, el decreto 371 de incorporación dice en su artículo 1: «La incorporación es el medio por el cual el Estado reconoce la enseñanza que imparten los institutos privados de nivel medio y superior, de acuerdo con planes aprobados oficialmente» y en su artículo 2: «Los institutos privados podrán promover iniciativas que superen las exigencias del plan que apliquen». En la práctica, estos dos artículos han sido interpretados de modo tal que las modificaciones deban ser elevadas al SNEP y, después de un tiempo de consideración, ser aprobadas o no. ¿Cómo podría hacerse para «agilizar» la libertad de programas y planes de estudio del sector privado, al menos dentro del mismo esquema? Creemos que mediante la siguiente modificación en el artículo 1: «La incorporación es el medio por el cual el Estado

reconoce la enseñanza que imparten los institutos privados de nivel medio y superior, de acuerdo con sus propios planes y programas de estudios». Y en el artículo 2: «La adecuación al plan estatal *no* es condición necesaria para dicha incorporación. Los institutos privados podrán comenzar a aplicar su propio plan de estudios presentando una constancia de dicho plan al SNEP, organismo que se reserva un derecho a modificaciones posteriores». Por supuesto, la situación seguiría siendo muy imperfecta, pero al menos permitiría un renacimiento del sector privado secundario y terciario no universitario, de manera más ágil y rápida.

Pero en el segundo paso [radica] la clave de la cuestión. El medio jurídico con que cuenta el Estado para controlar al sector privado es el famoso «título oficial». La pirámide es la siguiente: usted puede establecer la escuela primaria que quiera, pero si su título no es habilitado oficialmente, quien egrese de ella no podrá ingresar a ningún instituto secundario, estatal o privado. Y esto, a su vez, es porque alguien puede crear la escuela secundaria que quiera, pero si su título no es aprobado oficialmente —y ya vimos cómo se han ido estableciendo estos mecanismos de aprobación o «sujeción»—, quien egrese de ella no podrá ingresar después a ninguna universidad estatal o privada. Y esto, a su vez, porque si la universidad en cuestión no tiene sus títulos aprobados oficialmente, usted no podrá ejercer su profesión, pues en la Argentina están unidos el reconocimiento de la calidad del título y la habilitación profesional. Por lo tanto, la conclusión es obvia: hay que cortar esta cadena burocrática desde el principio. Esto tiene los siguientes pasos:

1) Separar en el ámbito universitario el reconocimiento de la calidad del título de la habilitación profesional<sup>(5)</sup>. Esto implica que las universidades, estatales o no, competirán entre sí para preparar al egresado para rendir un riguroso examen de habilitación profesional que, en su primera etapa, será realizado por algún organismo estatal y luego podrá ser desmonopolizado y realizado por los colegios profesionales privados respectivos.

2) En función de lo anterior, se elimina absolutamente todo tipo de fiscalización y control estatal sobre el sector universitario privado, de tal modo que la calidad del servicio de este último se reconozca en



el mercado por el prestigio de la casa de estudios y no por un sello estatal que diga «aprobado».

3) Como consecuencia, se elimina legalmente la obligatoriedad y exigencia de presentar el título secundario «oficial» (estatal o privado) como condición necesaria de acceso al ámbito universitario. Lo cual implica que cada universidad (estatal o privada) fijará sus condiciones de ingreso (las cuales, cuanto más exigentes, aumentarán el prestigio de la institución), y las instituciones secundarias deberán competir libremente para ver quiénes ofrecen mejores servicios a los efectos del ingreso. Esto lleva a eliminar de raíz el sistema de la incorporación, dado que ningún instituto secundario privado necesitará contar con el sello de «aprobado», aunque sea un desastre. Será el mercado de estos servicios quien juzgará qué colegio tiene calidad y cuál no la tiene. Y, consiguientemente, el mismo esquema competitivo se trasladará al colegio primario, al fijar los colegios secundarios sus condiciones de ingreso con igual libertad.

El tercer paso será más simple: una vez que la experiencia haya mostrado la eficiencia y calidad de un sector privado educativo competitivo, la privatización progresiva de las instituciones estatales que hayan quedado funcionando será culturalmente más sencilla.

Como vemos, la propuesta no implica la redacción de ninguna «ley federal de educación» o cuestiones por el estilo, sino, todo lo contrario, dar una serie de pasos concretos que vayan liberalizando todo el sector privado en materia educativa, de tal modo que la única ley federal educativa que deberá regir es el respeto al derecho a la libertad de enseñanza y nada más.

Nos ha quedado pendiente la cuestión de la financiación. Habíamos dicho al respecto que todas las modificaciones jurídicas presuponen una economía de mercado funcionando, de lo contrario no habrá capital y recursos suficientes para que el sector privado crezca en esta forma. También hablamos supuesto que cada familia debe velar por los recursos derivados a sus necesidades educativas de igual manera que a cualquiera de sus necesidades básicas. Por ende, no asignamos en principio ninguna función al Estado en este terreno. Pero en la Argentina ya es tradicional que el Estado subsidie a los institutos privados, dado el argumento de que si los ciudadanos pagan

impuestos para mantener los institutos estatales, y al mismo tiempo pagan cuotas para los privados, están pagando dos veces. El argumento es razonable, aunque debe observarse que surge de la existencia de institutos estatales, existencia que muy pocos someten a crítica en nuestro país, pero nosotros sí.

De hecho, debemos ser realistas y ubicarnos en las circunstancias de la Argentina de 1991. Proponer hoy una eliminación de los subsidios para la escuela privada sería desubicarnos totalmente en nuestro contexto. Esto solo conduciría a graves dificultades para un sector privado acostumbrado a ello durante décadas. Sin embargo, se podría intentar una modificación que, en vez de eliminar el subsidio, lo traslade a los padres. Globalmente –no nos competen los detalles de la instrumentación– la propuesta consiste en dar un bono a cada padre con un hijo en edad escolar (primaria o secundaria), de tal modo que con esos bonos la demanda (los padres) se va dirigiendo a diversos institutos, los cuales reciben a su vez una cantidad proporcional de subsidio para pago al personal docente según la cantidad de bonos que hayan recibido. O sea que ya no se subsidia directamente a la oferta sino a la demanda, lo cual se adecua más al sistema de competencia que estamos proponiendo. Este sistema también puede funcionar aun cuando todos los institutos sean privados. O sea que, si en el debate político se decide que el Estado federal debe gastar en educación, éste sería el modo más económico y eficiente de hacerlo<sup>(6)</sup>.

### **Conclusión**

Debemos concluir nuestro pequeño ensayo-propuesta diciendo que sabemos que todo lo dicho y planteado es sencillamente revolucionario para la Argentina. Por eso, habíamos puesto al consenso como una de las más importantes condiciones para que esto pueda realizarse. En nuestro país recién tenemos algo de consenso para que algunos sectores de la economía se desregulen y privaticen. Pues bien, tal vez dentro de muchos años alcancemos el mismo consenso para el sector educativo. Pero para eso hay que comenzar desde ahora y para eso hemos hecho esta propuesta.

## Notas

- (1) Véase Zanotti, Luis J., *Etapas históricas de la política educativa*, Eudeba, Bs. As., 1971.
- (2) Véase nuestro libro *El humanismo del futuro* (Cap. 1, punto 3, y Cap. 4, punto 1), Ed. de Belgrano, Bs. As., 1989.
- (3) Sobre estos datos de tipo histórico, véase Zanotti, Luis J., *Política educativa*, Lasserre, Bs. As., 1966; Martínez Paz F., *El sistema educativo nacional. Formación. Desarrollo. Crisis*, Ed. Fund. Banco Comercial del Norte, Tucumán, 1978; y Van Gelderen, A. N., «El problema de la libertad de enseñanza en el sistema educativo argentino», en *Revista del IIE*, N.º 53, Bs. As., abril de 1986.
- (4) Véase Zanotti, Luis J., «La desinstitucionalización del sistema educativo», Separata del IIE, *Revista del Instituto de Investigaciones Educativas*, N.º 26, mayo de 1980.
- (5) Véase Pocook, J. W.: «Reconocimiento y acreditación de los estudios superiores en los Estados Unidos de América», *Revista del IIE*, N.º 28, Bs. As., septiembre de 1980.
- (6) Véase Hayek, F., *Los fundamentos de la libertad* (Cap. XXIV), Unión Ed., Madrid, 1975.

\* \* \*



**2011**

---



## **Paradigma y creatividad**

Últimamente, he observado que el tema de la creatividad intelectual se está debatiendo mucho. O, por lo menos, esa es la impresión que me dio ver este video que ha circulado mucho: <http://www.youtube.com/watch?v=17Ye368aQVk>. Por supuesto, estoy de acuerdo con casi todo lo que dice y con cómo lo dice. Pero el asunto es: vemos el video, nos reímos un poco, decimos que sí, y después ¿qué?

Yo he luchado toda la vida por fomentar la creatividad en mis alumnos. Pero me he enfrentado con la perplejidad de ellos mismos, de las autoridades especialmente y de algunos padres remotamente. Porque el sistema escolar formal, desde la primaria hasta casi incluso el doctorado, parece estar diseñado con el propósito específico de penar la creatividad intelectual. Se premia la repetición del paradigma.

Pero, ¿qué salida hay? ¿Vamos a hacer un sistema donde cada uno «cree» su propia lecto-escritura, su matemática, su física, su teología, su lógica?

En cierta medida, si uno está muy influenciado por autores como Popper o Feyerabend, uno se inclina por propuestas educativas innovadoras que traten de incentivar el diálogo, la crítica, el debate, la creación de hipótesis. Pero todo lo que se haga al respecto parece siempre girar «alrededor» del sistema formal, que parece intocable. Esto es, allí donde se tiene que «fijar» el paradigma, con todos sus espantosos hábitos: el profesor en posición dictatorial; el conocimiento como un repetir pasivamente lo «recibido»; el 10 como premio a esto último; el castigo de las nuevas ideas, de las preguntas, de todo aquello que se «salga del paradigma». Se pena la copia, si bien, en realidad, lo que el alumno aprende es a copiar el paradigma y a repetirlo. Eso sí, de memoria, «sin copiar» del papel. Pero la memoria no incluye el aprendizaje (sí, al revés). Y cuando ese llega a adulto y tiene que hacer una tesis de doctorado, se le «ordena» que sea creativo... y eso no se «copia».

## Una vez más, ¿qué hacer?

Lo primero es comprender, junto con T. Kuhn, la función de los paradigmas. Una de ellas es esa «tensión esencial» que hay en todo filósofo y científico. Corremos el peligro de «aferrarnos al paradigma», pero el paradigma es, precisamente, lo que permite compararlo con otro y, en ese caso, optar por otro. El paradigma nos permite, paradójicamente, la creación; nunca en el ser humano es creación desde cero, sino desde el paradigma anterior. Sí, es muy difícil, son muy pocos los que lo hacen, pero de lo contrario, uno se queda en Leonardo y no en Copérnico. Copérnico era un humilde y tímido ptolemaico al cual «se le ocurrió» mover algo de lugar –y producir una de las revoluciones científicas más clásicas de la historia de la ciencia. Leonardo fue un genio absoluto, más que Copérnico, pero no manejaba el paradigma de la época, o al menos no mostró manejarlo, y todo lo que inventó se lo llevó a la tumba. Y no me refiero a los artefactos. Aún no sabemos cómo hacía para calcular la trayectoria de las balas militares que les hacía a los Medici.

Lo que quiero decir es: los paradigmas cumplen un rol necesario. Son «aquello desde dónde» la creatividad es posible. Son condición necesaria, pero no suficiente. Y esa es la clave: el drama de los sistemas educativos formales es que han endiosado a los paradigmas y han olvidado las condiciones adicionales, que el paradigma no da, para que el conocimiento sea conocimiento y además en progreso. La revolución educativa sería un proceso donde el paradigma sea aprendido, sí, pero precisamente porque puede ser libremente pensado y criticado. ¿Es posible? No solo es posible; es condición necesaria del aprendizaje. Pero no es fácil. Hay que formar a profesores en la historicidad de los autores que manejan, en el arte del diálogo, en la disposición a la escucha y en sistemas que incentiven la mutua crítica, donde cambie radicalmente el sistema de evaluación. ¿Es todo ello posible? Sí, pero no en el sistema educativo formal actual; en todo caso, lo único que salva la situación son sanas y santas trampitas al sistema. Pero la verdadera educación está hoy en la resistencia. Hoy la educación, el real conocimiento, la formación profunda en valores y en creatividad, y en el manejo concomitante del paradigma, pasa por secretas catacumbas. Mientras tanto, seguimos



habitando un castillo de ruinas invisibles, la vida se nos pasa, y los futuros Newton y Descartes mueren a los tres años para convertirse en habitantes de la *Matrix*.

\* \* \*



## **Mi hermano, profesor de literatura**

Ayer, después de la Misa por los veinte años de la muerte de mi padre, tuvimos una reunión familiar en casa.

De repente, mi hermano Pablo pidió la palabra y dijo que quería recitar una poesía que venía bien para la ocasión. Pidió reservarse para después el nombre del autor.

La recitó tan bien, con tanta comprensión y emoción por lo que estaba diciendo, que todos nos quedamos mudos, emocionados y extasiados. Tuve que hacer una broma para que todos recobráramos el aliento.

Era un soneto de Borges. Pablo explicó el sentido del soneto, lo comparó con otros autores, explicó de qué modo Borges había reinventado el soneto, nos lo hizo ver recitando la poesía de diferentes maneras (poniendo el acento en las rimas o no); de qué modo se ubicaban las palabras, etc.

Todos escuchábamos atentamente, pero no sorprendidos: Pablo es una enciclopedia viviente de literatura, historia, historia política, geografía. Pablo no es solo memoria: entiende, comprende, relaciona y, así, cuando habla, enseña.

¿Qué «es» Pablo? Para el sistema educativo formal, nada. No tiene ningún título que lo habilite a enseñar, en esta sociedad de esclavos, donde necesitamos la anuencia del dueño de la granja para que alguien pueda enseñar formalmente.

En una sociedad libre, Pablo podría ser llamado por cualquier universidad para ocupar un puesto docente, y en el aula se verían todos sus «certificados»: sencillamente, la realidad habla por sí misma.

Pero en esta sociedad esclavista, donde hay que pasar por la aprobación de otros seres humanos que coactivamente aprueban o desaprueban, Pablo será un cero para el sistema –como tantos genios sueltos que andan por el mundo sin que sus alumnos potenciales puedan gozar de su presencia, mientras muchos otros ignorantes y

malas personas, pero con un cartoncito estatal, siguen haciendo tanto daño.

Sí, claro, en el sistema que propongo, una universidad podría poner a Tinelli a enseñar ética, y tal vez tenga muchos «alumnos», pero si alguien cree que los sistemas estatales de control nos protegen de pequeños Hitler y Tinelli en las aulas, está muy equivocado. Y si alguien piensa que algunos seres humanos necesitan ser protegidos coactivamente por otros seres humanos, eso se llama, precisamente, esclavitud.

Mientras tanto, mi hermano seguirá siendo profesor de Literatura, aunque invisible. Tus alumnos de ayer, sin embargo, jamás olvidaremos tu clase magistral.

\* \* \*

**2012**

---



## La vida académica y los Borg

Los Borg son, en el mundo *Star Trek* posible, una especie que despierta todo tipo de reflexiones psicológicas, políticas y filosóficas. Los Borg no invaden ni matan: asimilan. Sea cual fuere el miembro individual de la especie inteligente con la que se encuentren, le implantan sistemas cibernéticos con los cuales el individuo como tal desaparece y queda asimilado al «colectivo»: «el» Borg. Cada individuo desaparece como tal y se reduce a herramienta de un sistema conjunto que tiene un solo pensamiento y una sola voluntad, desplazándose por el universo y asimilando así planetas y civilizaciones enteras.

¿Semeja esto algo a la vida académica? Sí. Es una analogía, claro, y, como en toda analogía, hay elementos iguales y otros diferentes. Lo similar radica en que desde niños somos asimilados al colectivo. Nos implantan los paradigmas científicos de la época. No hay instrumentos cibernéticos, *por ahora*, pero sí hay algo terrible: la escuela y, luego, la universidad.

Durante siglos, muchos individuos han tratado de resistirse al colectivo. Popper y Feyerabend han resistido toda su vida a los paradigmas, pero estos últimos los han asimilado de un modo muy sutil. No les quitan su individualidad, sino que, dentro de la materia que corresponda, se los enseña como divertida curiosidad. A Giordano Bruno lo quemaron; a Feyerabend, lo editaron, pero los paradigmas siguen siendo los paradigmas.

Alguien podrá argüir, en términos de Eco, que esta presentación del tema es muy apocalíptica. No, hay una versión integrada y serena de los paradigmas: Kuhn. Los paradigmas, sin ironías, cumplen una función esencial en la vida académica, que es iniciarnos en la vida teórica. No hay que olvidar que Kuhn fue influenciado por Koyré, y este último, por Husserl. Nadie podría crear, renovar, criticar de la nada: eso se puede hacer «una vez que» hemos podido «ver» el paradigma epocal (igual que los horizontes de precomprensión).

Los paradigmas tienen también ritos que parecen crueles, pero cumplen su función en la sociología de la ciencia. Tienen grados, tienen ritos de iniciación (los doctorados), tienen *journals* donde solo publican los que piensan más o menos parecido al paradigma, escriben como el paradigma dicta y tienen todos los grados y ritos de iniciación correspondientes. Eso es cerrado, sí, pero cumple la función de cuello de botella para los miles y miles que quieren hablar al paradigma. Y cumple también la función de probar la tenacidad del que finalmente quiera decir algo diferente.

Kuhn tiene un ejemplo magnífico que yo no puedo discutir. Copérnico era un humilde, integrado muy «bajo perfil», integrante del paradigma ptolemaico. Leonardo, en cambio, no era miembro de ningún paradigma, no escribía como el paradigma requería. Era libre, jamás había sido asimilado por el paradigma. El genio fue él, sí, pero sus genialidades se fueron a la tumba con él. Aún hoy, muchos están tratando de descifrar sus casi esotéricos dibujos, y nadie se explica aún cómo sabía lo que sabía. Pero el que hizo ciencia fue Copérnico, escribiendo «un pequeño cambio» sin que el paradigma se diera cuenta. El que se dio cuenta fue Galileo. Pero no hubiera habido Galileo sin Copérnico.

Sin embargo, los paradigmas son crueles. A la mayor parte de los mortales les matan su creatividad. Una especie de precio terrible, si Kuhn tiene razón.

El modo apocalíptico de luchar contra los paradigmas es pretender destruirlos. O ser ingenuo –como yo, tanto tiempo, al pensar que los paradigmas me permitirían pensar. O ser Feyerabend, genio entre los genios, para terminar siendo libros bonitos alentados por el propio paradigma, mientras no se trate de enseñar física, que era precisamente lo que Feyerabend quería cambiar.

Pero no. Kuhn te dice cómo funcionan las comunidades científicas; Popper y Feyerabend quedan como una ética, una actitud, que avanza siempre entre las piedras, cual río oradante, de los paradigmas establecidos. Aprendí el paradigma. Aprendí cómo se publica en los *journal* y *doctorate* para que puedas estar ante un aula. No es que «mal no te va a hacer»; es que, de otro modo, terminarás como Leonardo:



un loco genial –pero no habrás podido ayudar a nadie y no habrás tenido siquiera la fama de Leonardo. Además, es un destino muy cruel. De vez en cuando, te encontrarás con un anti Borg, como yo. Pero el mundo no soy yo: es el paradigma.

Aprendí el paradigma pero, al mismo tiempo, tomé la pastillita roja. Despertate. Caminé por la Matrix siendo un Neo tranquilo. Aprendí que la verdad nunca se impone por la fuerza de los paradigmas, sino por el diálogo, la creatividad, la crítica. Fomenté el diálogo siempre, en todas tus clases, a esas clases a las que has podido acceder porque «el» Borg pensaba que ya estabas asimilado (*no*, no es mi historia: yo he sobrevivido de milagro). Dosifiqué tus escritos. Sobre todo, al principio. Mostré al paradigma que sabés hablar en su idioma y escribir en su idioma para lentamente mandarte cosas más audaces, que cuando tengas treinta años publicarás en tu blog y cuando tengas ochenta será la conferencia plenaria de un congreso, que será publicada en la revista del paradigma –con un contenido que hubiera rebotado hasta el infinito si hubieras pretendido hacerlo a los treinta. Y mientras tanto, lo más importante: desde esas clases, a las que has podido acceder desde el paradigma, ayudarás a los rebeldes, protegerás su creatividad, pero también los protegerás a ellos, enseñándoles cómo protegerse del paradigma para no terminar destruidos por la inadaptación absoluta.

A los que nunca fueron asimilados por el Borg y son geniales y creativos, es muy difícil explicarles todo esto. Yo los escucho y hasta trato de incluirlos en la publicación del Borg, pero luego todos los Borg piensan que estoy loco; a mí me perdonan (el Borg tolera a los locos que cumplieron la sociología de su sistema), pero a mí «protegido», no.

Claro que hay excepciones. Wittgenstein y Einstein entraron al paradigma «por arriba», después de que el primero lo insultó y el segundo ni intentó meterse. Pero lo peor que yo podría hacer es decirle a alguien que es igual que Wittgenstein o Einstein.

Lo peor de los paradigmas no es que sean tales, es que sean estatales. Cuando los paradigmas pueden libremente diferir unos de otros, hay más alternativas para no terminar como Giordano Bruno o para probar nuevos métodos de enseñanza no tradicionales. Pero

cuando los paradigmas y sus métodos son legalmente obligatorios, estamos perdidos. En algunos lugares queda, finalmente, la propia casa. Yo doy clases en diversas universidades; en todas me divierto dando clases, pero también doy clase en mi casa. Eso me recuerda mi broma de los ómnibus y el descanso: «¿Dormís en los micros?» «Sí, a veces también duermo en mi casa», contesto habitualmente. «¿Así que enseñás en tu casa?» «Sí, a veces, también en la universidad».

Yo no sueño con un mundo donde no haya Borg; sueño con un mundo de Borg diferentes. No es imposible, de igual modo que no es imposible el liberalismo clásico. Mientras tanto, voy de un cubo Borg a otro; eso sí: sin corbata.

\* \* \*

## **Papá, ¡aprendí fracciones!**

Sí, finalmente. Mi sobrina Agustina tenía que hacer unos ejercicios, nadie podía ayudarla y, como si me estuvieran preguntando una obviedad, encontré la solución. Eso sí: no era «como el libro o la maestra querían» –solo Dios sabe lo que la maestra quería y lo que el libro decía. El asunto es que, para saber en cuántas partes iguales hay que dividir diecisiete alfajores para distribuir entre ocho hermanitos, nada mejor que dibujar una circunferencia, dividirla geométricamente en ocho, y luego multiplicar ocho por diecisiete. Pero cuando yo estaba en la primaria, ni siquiera comprendía el significado de la palabra «fracciones». Sí entendía en cuántas partes se separaba el Saturno V antes de dejar a la cápsula impulsada por inercia hacia la luna, pero eso, al colegio, le importaba absolutamente nada, y el colegio, a mí, me importaba igualmente nada. Era una guerra fría terrible, interrumpida, a veces, por cortos pero intensos tiroteos. Que yo fuera el hijo de uno de los más ilustres pedagogos argentinos no era sino un buen signo del magnífico sentido del humor de Dios –aunque el ilustre pedagogo sabía que su Gabrielito-el-terrible ponía a prueba todos los límites del sistema educativo que él mismo había denunciado. Y por qué no entendía siquiera el significado de «fracciones»..., bueno, hay hipótesis diversas. El asunto es que había mucho detrás de lo que me mi padre me dijo cuando estaba en primer año de la Unsta, estudiando filosofía: «ahora estás en condiciones de hacer la primaria». Y sí, era así. Lo que decía alguien que, como él, había luchado toda su vida por una escuela sin grados, para mí era importante.

¿Cómo funciona la inteligencia humana? No lo sabemos, pero ¿importa? La cosa es que funciona sola; no se rige por nada. Es inmune a las metodologías, a las amenazas, a los premios, a las notas, a todo. Ella, como la vida en *Jurassic Park*, se abre paso. Cuando tiene alguien con quien hablar, sale un lunático tranquilo; cuando no, sale un lunático agresivo. Pero la inteligencia, esencialmente creativa y asistemática, cuando se abre paso produce lunáticos. Los sistemas didácticos tradicionales, sobre todo los del siglo XIX en adelante, no están concebidos para lunáticos.

Lo mismo ocurre con la filosofía y, sin duda, con la física. Cuando alguien quiere aprender filosofía, yo le digo: vení a mi curso en casa. «¿Qué tengo que “saber”? ¿estaré preparado?; y si no hice las clases anteriores, ¿entenderé algo?».

Pero todo ello presupone lo que presupone el positivismo: que aprender es grabar datos y repetirlos. No. La cuestión es: ¿te apasiona la filosofía?, ¿tocó tu vida, tu corazón? Entonces, todo lo demás se dará por añadidura. «Pero eso no sirve para el título que necesito para que la CONEAU lo reconozca y así el Estado argentino lo reconozca, y entonces obtenga la beca para estudiar en la Sorbona, articulada con los cánones del sistema educativo europeo»... Mundo cruel; y por más que lo intentemos, la filosofía nunca se adecuará a ese mundo cruel. *Sí, hay carreras de filosofía adaptadas a ese mundo cruel, pero la filosofía, en sí misma, no es eso, y los filósofos no son eso.* La filosofía tiene por delante un largo tiempo para vivir en nuevas catacumbas, escapando de los nuevos emperadores. Y, mientras tanto, se seguirá aprendiendo como siempre: sola, sin reglas, únicamente desde el más profundo apasionamiento.

\* \* \*

## **De la «educación prohibida» a Luis J. Zanotti: comentarios sobre una película muy difundida**

Últimamente, se ha difundido mucho la película *La educación prohibida* (<http://www.educacionprohibida.com/hoy-se-estrena-la-educacion-prohibida/#more-3635>), y quisiera hacer un comentario sobre ella.

En primer lugar, un acuerdo básico: Me he pasado la vida, práctica y teórica luchando contra la educación formal positivista, lo cual me ha ocasionado no pocos disgustos, sobre todo con autoridades y colegas. El que quiera leerme y comprobar por sí mismo hasta qué punto simpatizo con los autores de la película y con los pedagogos entrevistados, puede leer los siguientes escritos: <http://www.gzanotti.blogspot.com.ar/2008/11/i-have-dream.html>; <http://www.gzanotti.blogspot.com.ar/2008/11/i-have-dream-ii.html>; <http://www.gzanotti.blogspot.com.ar/2008/02/el-dram-de-la-educacin-formal.html>; <http://www.gzanotti.blogspot.com.ar/2009/02/el-autodidacta-en-tiempos-de-internet.html>; <http://www.gzanotti.blogspot.com.ar/2009/02/el-profesor-en-tiempos-de-internet.html>; <http://www.gzanotti.blogspot.com.ar/2011/05/paradigma-y-creatividad.html>; <http://www.gzanotti.blogspot.com.ar/2011/06/curso-de-filosofia.html>; <http://www.gzanotti.blogspot.com.ar/2011/08/conocimiento-versus-informacion.html>; [http://www.gzanotti.blogspot.com.ar/2012/04/la-vida-academica-y-los-borg\\_5035.html](http://www.gzanotti.blogspot.com.ar/2012/04/la-vida-academica-y-los-borg_5035.html); <http://gzanotti.blogspot.com.ar/2008/05/sigamos-re-sistiendo.html>.

Pero nada de esto ha surgido en mí como un descubrimiento de América. Lo que yo he hecho es mirar un poco más allá sobre los hombros de un gigante, como habitualmente reza la analogía. De hecho, mi padre, sobre todo desde la década de los sesenta, comenzó a explicar ciertas cuestiones pedagógicas y proponer reformas que asombrarán, seguramente, a quienes hayan visto la película.

Luis J. Zanotti explicó todo el movimiento de la «escuela nueva», al cual se refiere la película, como la segunda etapa de la política educativa. Este escrito data de 1972, y lo que relataba ya era historia.

Después de explicar, pero también de comprender en su contexto histórico al positivismo pedagógico, Zanotti expone las ideas de la «escuela nueva» (<http://www.luiszanotti.com.ar/poled2.htm>). El autor citado fundamentalmente por Zanotti es Dewey, además de ilustres maestros y pedagogos argentinos que en su tiempo fueron totalmente revolucionarios en lo suyo. Sin embargo, mi padre tenía un menor optimismo respecto de Illich, Lapatí, Freire: los analizó en <http://www.luiszanotti.com.ar/artinvedu.htm#1>, donde reconoció sus méritos, pero hizo sus debidas advertencias sobre qué proponen y hacia dónde van.

En efecto, el diagnóstico de la película incluye al positivismo pedagógico en una crítica al capitalismo donde evidentemente aparece como telón de fondo la alienación como característica inevitable del libre mercado y la sociedad industrial-burguesa que le sirve como superestructura. En ese sentido, los autores de la película y los pedagogos que intervienen incurren todos en lo que llamé una vez «la dialéctica de la dialéctica del Iluminismo» (<http://www.ucema.edu.ar/publicaciones/download/documentos/370.pdf>): se critica a la razón instrumental, que es opresora y alienante, pero para combatirla, ¿qué se propone? Si lo que se propone es un Estado que nos liberaría del capitalismo opresor, se incurre en la contradicción similar, que Horkheimer y Adorno atribuyen a la razón instrumental. Si esta última, al pretender liberar, oprime, la revolución anunciada contra el libre mercado (que en realidad no es más que el mercado intervenido denunciado y criticado por L. von Mises), al pretender liberar, oprime con un Estado que se diversifica en sus diversas formas autoritarias: o es el *welfare state* norteamericano, o es el Estado providencia europeo, o fueron los fascismos, o siguen siendo los totalitarismos de Cuba o Corea del Norte, o siguen siendo las autoritarismos latinoamericanos de izquierda, o sigue siendo China, o sigue siendo el fundamentalismo iraní. El asunto es que nada de ello producirá la revolución educativa, porque en esos sistemas el gobierno tiene que inocular la conciencia revolucionaria. Luis J. Zanotti me relataba de qué modo todos sus colegas marxistas de la década de los setenta «enseñaban» sobre Freire, (sus críticas a la educación bancaria), de igual modo que Freire criticaba a la educación bancaria: había que memorizar y repetir, so pena de no quedar como un buen

revolucionario y aparecer como un cerdo burgués que se atrevía a criticar la revolución educativa.

*Sintomático es que la película no toque en ningún momento el tema institucional, de fondo, de la libertad de enseñanza, esto es, de la libertad de planes y programas de estudio con respecto a los del gobierno.* Eso sí que sería revolucionario. Sí, existirían con ello colegios del estilo de *La Sociedad de los Poetas Muertos*, pero habría lugar institucional, jurídico para todas las reformas educativas propuestas por la película –incluso para la mía. Pero el tema no aparece. Hay hacia el final protestas de que las «nuevas» propuestas –quienes leyeron a Luis J. Zanotti saben que son un poco más viejas– no tienen espacio, no son admitidas; pero el silencio con respecto a la solución, esto es, la libertad de enseñanza típica del liberalismo clásico, es sintomático. ¿Demasiado «liberal» para los autores? ¿Qué pretenden, en el fondo? ¿Que la izquierda latinoamericana sea la revolución donde finalmente el niño pueda «aprender en libertad»?

Mi padre sí que luchó por la libertad de enseñanza. Su mejor y más acabado texto sobre ello fue <http://www.luiszanotti.com.ar/diversosmedios2.htm>, donde propuso la des-monopolización total y completa del sistema educativo, en 1980. ¡Para qué! Sus amigos conservadores no entendieron absolutamente nada, hicieron un silencio total; ni siquiera sus discípulos más directos se atrevieron a seguirlo. Los militares, ni hablar. Ni hablar, tampoco, la izquierda, que obviamente sabía que mi padre era su principal y único enemigo, y no uno de esos ingenuos que creían que la educación era cuestión de portarse bien, formar fila y hacer caso. (Coherentemente con ello, el ERP le puso una bomba en su domicilio –en la casa de mi infancia– y los montoneros lo expulsaron de su cátedra en la UBA en 1973).

Luis J. Zanotti también expuso las nuevas funciones profesionales docentes en un texto que asombrará a más de uno (<http://www.luiszanotti.com.ar/artinvedu2.htm#1>), previó la revolución tecnológica actual como la tercera etapa de la política educativa (<http://www.luiszanotti.com.ar/poled3.htm>), propuso reformas a la enseñanza media (<http://www.luiszanotti.com.ar/escuelamedia.htm>; <http://www.luiszanotti.com.ar/escsigloxx2.htm>), bregó por la escuela sin grados (<http://www.luiszanotti.com.ar/artrevcatedra.htm>), se

opuso con firmeza a dejar abandonados a los niños y adolescentes en las escuelas (<http://www.luiszanotti.com.ar/artlanacion2.htm>), todo en medio de un desierto cultural, cubierto de toneladas de arena autoritaria (izquierda marxista, conservadores, militares, religiosos, sindicatos, etc.).

Las nuevas generaciones que busquen fundamentos para la revolución pedagógica harían bien en leer a quien supo proponerla – claro que sin Marx. Si son verdaderamente revolucionarios, allí lo tienen: [www.luiszanotti.com.ar](http://www.luiszanotti.com.ar)

De lo contrario, serán una parte más del cambio para que nada cambie.

\* \* \*



## **La verdadera revolución educativa: la des-institucionalización propuesta por Luis J. Zanotti**

Frente a la perplejidad que produce la verdadera revolución educativa, esto es, la libertad de enseñanza, cabe reproducir el artículo de Luis J. Zanotti, «La des-institucionalización del sistema educativo», publicado por primera vez en 1980, en el número 26 de *IIE: Revista del Instituto de Investigaciones Educativas*. Vale la pena leerlo *in totum*, para debatir nuevamente.

(A continuación, se reproduce el artículo).

En *El secreto de las estructuras competitivas*, Octavio Gelinier desarrolla como tesis fundamental la siguiente idea: la estructura monopólica de los servicios prestados por los organismos oficiales – del tipo de la administración pública en general, correos, registros civiles, etc.– determina su desinterés por todo cuanto sea eficiencia, juicios de valor de los usuarios y costos. La experiencia histórica de los últimos ciento cincuenta años en los países europeos y americanos demuestra acabadamente la razón de la tesis de Gelinier, con el agravante, para los segundos, de factores de inmoralidad o incapacidad de los cuadros de la administración, aunque con diferencias grandes, por supuesto, entre unos y otros países, y sin querer significar que esos dos elementos –inmoralidad o incapacidad– estén totalmente ausentes de los países europeos.

Las causas determinantes de este fenómeno son sencillas: la eficiencia es el factor clave en la empresa privada –o sea las estructuras competitivas– para obtener el favor del público consumidor o beneficiario del servicio de que se trate y para alcanzar costos mediante los cuales la ganancia, o el lucro, sea posible. Los servicios prestados por el Estado mediante disposiciones legales de monopolio absoluto –correos, registro civil, alumbrado, seguridad y muchos otros– en países donde ha crecido notablemente la tendencia a esa modalidad, y entre los cuales suelen contarse la salud o los servicios sanitarios, teléfonos, transportes, etc., no necesitan preocuparse ni por los costos ni consecuentemente por las ganancias,

pues todo su personal tiene aseguradas de cualquier modo sus fuentes de ingreso, ni por la eficiencia, pues sea cual fuere el juicio del público que recibe el servicio no existe posibilidad de que ese público pueda acudir a otro lado a obtenerlo, y en la mayor parte de los casos los mecanismos presuntamente puestos a disposición para manifestar sus quejas o desagrados son lentos o inocuos.

### **El sistema educativo**

La tesis de Gelinier tiene gran importancia en el plano educativo. Las instituciones educativas —el conjunto del sistema educativo formal— han terminado por constituir, en países como el nuestro, herederos de la tradición del Estado cuya organización es fruto borbónico-napoleónico, una estructura de monopolio absoluto, y han terminado por asumir las características antes señaladas: despreocupación por la eficiencia, desinterés por el juicio del usuario —alumnos o padres— y desprecio del tema costos.

La existencia de establecimientos privados de enseñanza no altera, en este caso —aunque a primera vista parezca extraño—, la afirmación anterior. En efecto: si junto al servicio de correos oficial o del registro civil se admitieran servicios idénticos, pero prestados por organizaciones privadas, éstas deberían preocuparse por obtener ganancias razonables que sostuvieran los servicios (y empleados y funcionarios comprenderían que sus salarios no están garantizados por el presupuesto oficial, sino por la subsistencia de la empresa) y que justificaran la inversión. Para ello deberían atender a la eficiencia de los respectivos servicios: que las cartas y telegramas llegaran a destino rápidamente y en buen estado; que los usuarios no debieran hacer largas colas para despacharlas u obtener franqueo, etc.; o que las inscripciones respectivas se lograran en corto plazo y las copias solicitadas también, y la documentación estuviera suficientemente garantizada. Además, debieran preocuparse de establecer tarifas razonables —o competitivas en el mercado— y, para ello, debería atender a un problema clave: bajar los costos del servicio hasta niveles compatibles con la eficiencia. Un correo privado no podría poner más empleados de los que soportara la estructura integral de costos ni menos de los que garantizaran la atención al público con un mínimo razonable de eficiencia.

Pero las instituciones privadas de enseñanza en nuestro país deben atender a estos mismos requerimientos de manera muy atenuada. El tema costos se ve notablemente disminuido como preocupación, en un alto número de casos, por los aportes del Estado para pago de salarios. El tema eficiencia prácticamente desaparece, salvo en algunos pocos aspectos –precisamente los que están al margen de la estructura oficial, como idiomas o actividades complementarias, por ejemplo– pues la admisión al sistema educativo se concede sobre la base de una igualdad absoluta de planes, programas y modalidades de régimen pedagógico. (Esta afirmación admite alguna diferencia en el caso de las universidades privadas, pero en los hechos los resultados no son muy diferentes). En síntesis, la situación es esta: en nuestro país se puede elegir entre una escuela oficial y una privada, y en general se puede elegir (salvadas circunstancias de ubicación geográfica y de disponibilidad económica) el establecimiento de enseñanza, pero el sistema educativo en su conjunto es una estructura de servicios monopólica porque la población está obligada a recurrir a esa estructura, uniforme y rígida –ya sea en establecimientos oficiales o privados– para obtener los reconocimientos oficiales indispensables para la ley o para la necesidad particular requerida.

### **Análisis por niveles**

La enseñanza primaria es obligatoria. Todo padre está obligado por ley a proporcionar enseñanza a ese nivel a sus hijos. Tiene a disposición para satisfacer esa exigencia el sistema educativo. Pero el régimen es el mismo en ambos, en lo esencial. Las diferencias son insignificantes. Si su hijo cursa el sistema y satisface todos sus requerimientos, obtendrá el certificado correspondiente y la obligación legal habrá quedado satisfecha. Entretanto, si envía a su hijo a un establecimiento ubicado legalmente dentro del sistema educativo, obtendrá también los correspondientes salarios por escolaridad. Con el certificado de estudios primarios completos así obtenido y avalado por el Estado quedará exento de cualquier responsabilidad civil o penal; su hijo tendrá acceso a empleos en la administración pública y –lo que es hoy sin duda principal– podrá acceder al segundo nivel de enseñanza. Pero la única manera de

alcanzar estas satisfacciones y disponibilidades es enviarlo al sistema educativo formal –repito, ya se trate de establecimientos oficiales o privados– y cumplir religiosamente todos sus requisitos de organización y de funcionamiento, así como sus modalidades curriculares. Es imposible evadirse de estas exigencias. Por lo tanto, el sistema en su conjunto queda desinteresado de la eficiencia de sus servicios. El sistema no tiene por qué interesarse, en su conjunto, del aprovechamiento real que de sus servicios alcancen los usuarios directos –los niños– o del juicio de valor sobre aquella eficiencia que se formen los usuarios indirectos, los padres, pues de todos modos no hay alternativa. El padre podrá, en caso extremo, cambiar a su hijo de escuela y quizá obtenga como resultado –si tiene suerte y ha hecho una elección acertada– una escuela algo mejor, que funcione mejor, quizá con mejor conducción y mejores maestros, pero en esencia será una escuela del mismo sistema, que esencialmente tiene el mismo régimen organizativo, pedagógico y curricular que todas las restantes del sistema. Porque en caso contrario quedaría fuera del sistema, y cuanto pueda hacer un establecimiento o un padre por su cuenta fuera del sistema no sirve para nada desde el punto de vista legal. Ningún otro logro es certificado o avalado si no se recurre a los servicios del sistema. He ahí la esencia del monopolio y he ahí la razón por la cual los resultados auténticos del servicio interesan muy poco a los responsables. Y esto determina además otra consecuencia mucho peor: llega un momento en el cual los usuarios directos o indirectos del sistema –alumnos y padres– consciente e inconscientemente dejan también de preocuparse de la eficiencia del sistema y terminan preocupándose solamente del formalismo encerrado en el acto de cumplir los requerimientos formales del sistema, es decir, se preocupan solamente de cursar el sistema, de obtener la certificación final y no de alcanzar resultados efectivos del servicio prestado. Con el certificado de escolaridad primaria completa se obtiene la posibilidad de ser nombrado agente de policía o de correos o de maestranza en la administración pública, o de ingresar a organismos de seguridad en determinados niveles, por ejemplo, amén de que entretanto se cursa el sistema se obtiene el salario correspondiente. Si, además, se ha aprendido a leer y escribir correctamente, es otro asunto. Esto será en todo caso, por añadidura. Pero en la mayor parte de los usuarios esto

deja de interesarles sustancialmente. Inclusive, con ese certificado se obtiene una plaza en establecimientos de segunda enseñanza, aunque en una sola página de escritura se comentan veinte errores de ortografía en palabras sencillas. Esto último es un problema de eficiencia del servicio que a lo largo de los siete años de escolaridad primaria no ha preocupado auténticamente ni a los responsables del servicio ni a los usuarios directos o indirectos.

La enseñanza media no es obligatoria. Pero es el escalón obligatorio para acceder a cualquier tipo de estudio de nivel terciario –universitario o no– y en la actualidad resulta indispensable para acceder a una gran cantidad de actividades laborales, esencialmente para cualquier actividad laboral que represente un escalón de ascenso social o económico o brinde requerimientos mínimos de «status». Para alcanzar, pues, cualquiera de las necesidades que se busca satisfacer con el certificado de enseñanza media completa es también indispensable cursar el sistema como ocurría con el nivel elemental.

Ninguna perspectiva queda abierta para quien pretenda evadirse del sistema. Obsérvese bien que la llamada libertad de enseñanza permite elegir una de estas tres alternativas para lo que nosotros denominamos cursar el sistema: concurrir a un establecimiento oficial, concurrir a un establecimiento privado o estudiar como «libre». Pero, en última instancia, cualquiera de esas tres alternativas representa satisfacer la totalidad de las exigencias del sistema, formalmente consideradas, salvo, en el caso de la tercera, la asistencia a clases. Si se quiere ingresar a la Universidad, a un instituto de profesorado, al Colegio Militar de la Nación, a un banco oficial, o simplemente conseguir ciertos empleos, es necesario haber cursado o haber aprobado la enseñanza media, es decir, haber satisfecho requisitos formales de asistencia, de exámenes, de pruebas, de comportamiento, de notas formalmente asentadas en libros debidamente rubricados, todo ello mediante un régimen curricular de determinados años de estudios, de contenidos fijados en planes y programas rígidos e inamovibles y obligatorios, y de exámenes también rígidamente organizados según esos mismos regímenes curriculares y esos mismos programas analíticos obligatorios. Es inútil hablar inglés como Sir Lawrence Olivier si no se han aprobado los exámenes de primero,

segundo y tercer año de inglés del ciclo básico de la escuela media o si no se ha cursado esos tres años y se ha asistido a las clases en las cuales el respectivo profesor ha tratado de enseñar a sus alumnos el ABC de la lengua de Shakespeare, y si no se ha obtenido con ese profesor el 7 sacramental o al menos el 4 de marzo. Luego, puede ocurrir que los alumnos con sus certificados de escuela media concluida en regla sean aceptados como postulantes para ingresar a la Universidad o puedan obtener un empleo en el Banco de la Nación Argentina, aunque al cabo de aquellos tres famosos años y de sus gloriosas eximiciones sigan siendo incapaces de distinguir la tercera persona de la primera en la conjugación de los verbos ingleses, mientras aquel otro joven no podrá alcanzar ninguna de esas posibilidades, sean cuales fueren sus logros en idiomas o en cualquier otro contenido académico o en cualquier otra habilidad. O certificado, o nada. Y el certificado solo se obtiene si uno se somete a las leyes del sistema. Por lo tanto, los usuarios –padres y adolescentes– han terminado por comprenderlo y aceptarlo: hay que cursar la escuela media. En cualquier escuela y de cualquier manera. Pero hay que cursarla. Luego se verá si de verdad se aprende algo o se hace algo. Y las escuelas y sus responsables, en todos sus niveles jerárquicos, de algún modo han terminado de internalizar la misma conducta. Un padre que se muestre muy disgustado por cuanto ocurra en una escuela, todo lo que puede hacer es mandar a su hijo a otra... en la cual quedará al fin sometido al mismo régimen, en lo esencial.

El tema que venimos analizando alcanza sus picos más agudos en los niveles elemental y secundario. En el caso del nivel superior del sistema educativo –ámbitos universitarios o no– la situación mejora sensiblemente por varios motivos. Uno de esos motivos es que ahora los usuarios indirectos –los padres– en la práctica desaparecen porque quienes toman las decisiones, sobre todo la decisión de proseguir o no estudiando, son los interesados directos. Y por lo tanto, estos, dada su edad y las particulares condiciones psico-sociales de la juventud actual, se sienten muy poco inclinados a «aguantar» largos años de encierro vital o de simples asistencias a clases o de cumplimiento formal de exigencias académicas, y de un modo y otro exigen algo –aunque solamente algo– desde el punto de vista de la eficiencia y la calidad de los servicios educacionales que se les brindan. Otro motivo es que en

los ámbitos universitarios, en general, se está más cerca de la realidad vital con la cual los sistemas educativos están comprometidos, y las responsabilidades emergentes son más claras, directas y, diríamos, el compromiso social efectivo es más real y menos formalista. En el caso de los establecimientos privados de enseñanza de nivel superior hay algo más: las universidades no tienen apoyo económico del Estado – por lo cual el tema costos tiene mayor significación– y los usuarios suelen medir con un interés muy particular la relación entre el servicio recibido y su calidad y el gasto o la inversión que se les exige, fenómeno que, obviamente, no se da en el caso de la enseñanza secundaria o primaria.

Hay una cuarta razón: los docentes universitarios, en un alto número de casos, son profesionales comprometidos de lleno con la realidad vital en sus campos respectivos, y no pueden sino aportar a sus cátedras esa suma de saber o de capacidad que aquella realidad les impone necesariamente. Muchos de ellos, además, no encuentran en la Universidad el sustento económico fundamental y suelen estar más desprendidos de las reglamentaciones formalistas o se dedican a la cátedra solo por auténtico interés vocacional. De donde se desprende –de una situación originalmente negativa– un beneficio inesperado: se preocupan por sí mismos de la eficiencia de los servicios educativos que prestan, aunque el sistema no se lo exija.

Todas estas aclaraciones, empero, no deben llevar a creer que la situación en el nivel universitario es absolutamente distinta de la de los restantes niveles del sistema educativo. Porque, para empezar, debemos recordar esto: el régimen propio del sistema educativo formal argentino solo reconoce los logros alcanzados dentro de sus estructuras formales y desconoce absoluta y totalmente cualquier logro alcanzado por otras vías fuera de él. En esencia, pues, el nivel universitario es tan monopolístico como lo son los anteriores, aunque las razones antes apuntadas introducen variaciones significativas en su realidad operativa. De esta forma, el sistema universitario, en su conjunto y como tal, como sistema, tampoco tiene necesidad de preocuparse ni por la eficiencia de los servicios que presta, ni por el costo, ni por el juicio de los usuarios. Esto último debe ser remarcado, y no hay contradicción con una afirmación anterior sobre el peso del

juicio de estos usuarios a que antes nos habíamos referido. Es verdad que en los niveles superiores de la enseñanza los jóvenes tienen menos paciencia para proseguir cursos que encuentren de baja calidad o de relativa significación para sus expectativas, pero la disconformidad absoluta solo encuentra una vía de canalización definitiva: el abandono del sistema educativo, con cuanto esto conlleva como sanción que la sociedad impone al disconforme, pues cuanto pueda alcanzar luego fuera del sistema no le será convalidado ni reconocido formalmente nunca.

### **La capacidad educadora ociosa de la sociedad**

Además de los problemas que hemos señalado –consecuencia, a nuestro juicio, de la estructura monopólica del sistema educativo–, surgen otros que en alguna medida son resultado también de ese mismo carácter y en parte surgen por otros motivos. El sistema educativo, a lo largo de ciento cincuenta años, aproximadamente, ha evolucionado hasta una especie de «gigantismo», en el sentido de que actualmente ocupa un gran número de años en una gran parte de la población y ocupa esos años de manera casi absoluta o principal.

Una sucinta visión histórica es indispensable, porque una tendencia habitual lleva a olvidar un dato significativo. Hace apenas cien años la iluminación eléctrica era casi desconocida, y la inmensa mayoría de la humanidad seguía viviendo, en lo esencial, según los ritmos de luz y de oscuridad determinados por el ritmo de la Naturaleza. Muy pocas personas hacen hoy esa sencilla reflexión, y por lo tanto no se advierte que en la evolución de la especie humana y de las sociedades civilizadas el lapso correspondiente a las formas de vida determinadas por la iluminación artificial –con la consiguiente alteración de los ritmos de vida y la independencia de los ritmos naturales consiguientes– es un fenómeno recientísimo. Lo mismo sucede con la escolaridad, en términos generales. Ciento cincuenta años atrás, la inmensa mayoría de la humanidad pasaba su vida entera sin transitar por el sistema educativo o siquiera por alguna forma de escolaridad. Al fin, no llegan a mucho más de cien años los grandes esfuerzos universitarios por implantar la escolaridad elemental, obligatoria y universal. En los hechos, en los países más adelantados de Europa y de los Estados Unidos, ese ideal apenas comenzó a ser



alcanzado en el primer tercio de este siglo. Pero luego, y en particular después de la segunda guerra mundial, los acontecimientos evolucionaron a una velocidad impresionante. Actualmente, los países de mayor desarrollo cuentan con sus poblaciones enteramente escolarizadas hasta los 16 o 18 años de edad aproximadamente, y hacia esa situación marchan los países que siguen sus huellas de avance cultural y económico. En todos lados, por otra parte, la cantidad de personas que concurre a establecimientos de enseñanza ha aumentado notablemente en las últimas décadas, y la enseñanza superior, en particular, ha sufrido –aunque en gran medida el fenómeno es propio del nivel medio– lo que se suele denominar «la explosión escolar». Creo que es necesario extenderme en un aspecto que a lo largo de los tres o cuatro últimos lustros ha sido tratado abundantemente en toda la literatura pedagógica y económico-social en general.

En una palabra: actualmente, la «Escolarización» es una circunstancia vivida por la inmensa mayoría de la población, en mayor o menor grado. Cada día es más grande el porcentaje de la población que pasa los siete años de su vida entre los 6 y los 14 en la escuela, y aumenta también incesantemente la cantidad de jóvenes que pasan hasta veinte años de su vida dedicados exclusivamente a una actividad de tipo escolástica, lo cual quiere decir sustraídos de realidades vitales y de experiencias sociales que antes formaban parte de un proceso educativo y cultural, y socializante, de importancia fundamental. Si se medita un poco en esta circunstancia, no es difícil llegar a la conclusión de que nuestro siglo está afrontando un problema muy grave. En efecto, con el afán de «educar» a las juventudes y de perfeccionar la formación de las generaciones no adultas, quizá nuestro siglo haya caído en una trampa que podría resultar mortal. El sistema educativo así considerado podría ser visto como un *boomerang* que se ha vuelto contra la misma sociedad que lo ha lanzado o lo ha puesto en marcha. La sociedad tiene una fuerte capacidad educadora, que además es gratis, es decir, que se da por añadidura junto con el funcionamiento mismo de la sociedad. Los niños pasan ahora casi todo el día fuera de los ámbitos familiares, pierden contenidos formativos valiosísimos que ninguna escuela puede brindarles, pero, además, la sociedad malgasta absurdamente recursos en montar organizaciones artificiales para

proporcionar a esos niños la educación que la vida familiar, gratuitamente, les proporcionará. Algo así como las madres que disponiendo de abundante, sana y gratuita leche de su propio seno lo volcaran diariamente sin utilizarla y luego gastaran altas sumas en comprar productos alimenticios de reemplazo que al fin nunca podrán ser tan ventajosos como aquel provisto generosamente por la Naturaleza.

El fenómeno se repite luego a lo largo de los restantes niveles de la enseñanza. La sociedad cuenta en todas sus instituciones y en todas sus estructuras funcionales con una riquísima capacidad educadora que se ha dejado de utilizar o que se deja de utilizar cada vez más porque las generaciones jóvenes permanecen progresivamente cada vez más sustraídas de la realidad vital de esa sociedad para ser encerradas en establecimientos educativos que pretenden brindarles toda aquella formación y aquella riqueza de contenidos educativos. Es verdad que en un primer momento, los establecimientos escolares surgieron por una necesidad básica, para cumplir menesteres educativos que la sociedad no puede cumplir por sí misma. Pero la sociedad cayó luego en la trampa de creer que esos establecimientos escolares podían reemplazar toda su capacidad educadora o que cumplirían el cometido formativo y socializante mejor que ella por sí misma en todos los aspectos.

Se ha llegado entonces a este absurdo conceptual y a este grave problema económico: mientras la capacidad educadora de la sociedad está cada vez más ociosa –en el sentido en el que se dice que una instalación empresarial permanece ociosa cuando su capacidad de producción no se usa– se agiganta el sistema educativo que pretende suplantar esa capacidad, con dos consecuencias negativas. Una es que el costo es insoportable para la sociedad; otra es que jamás se logra un reemplazo eficaz.

### **La escuela o el sistema educativo como mito**

Queda algo más, que debe ser expresado con cuidado extremo para evitar malos entendidos. La escuela, o mejor dicho, el sistema educativo de nuestro tiempo –he analizado este tema con mayor extensión en Las etapas históricas de la política educativa– surgió en

el último tercio del siglo pasado dentro de una corriente de pensamiento que hizo de las instituciones escolares una especie de iglesia laica y racionalista con finalidades últimas de perfeccionamiento moral, político y social. Esa concepción original acompaña, hasta hoy, a las instituciones escolares. No la atacamos, entiéndase bien, pero nos permitimos disentir de los excesos que suelen acompañarla, y ello también lo hemos fundamentado *in-extenso* en la obra anteriormente citada. Sin embargo, el problema de fondo no deriva de cuál es el grado adecuado o equilibrado de valoración de las instituciones escolares, sino que consiste en otra cosa: aquella concepción ha llegado a constituir a las instituciones escolares en organizaciones que no pueden criticarse o juzgarse objetivamente. Como los símbolos nacionales o como ciertos valores esenciales propios de cada sociedad, cualquier juicio crítico negativo se toma como irreverencia insolente o disolvente.

Nuestro país, en particular, tiene una tendencia a la creación de mitos intocables muy peligrosa. Casi sin darnos cuenta, hemos llegado a excesos sin sentido en esa materia.

Así, no parece que en estos momentos sea posible una crítica literaria o social al Martín Fierro, por ejemplo, que contradiga juicios de valor habitualmente aceptados, sin correr graves riesgos de condenas generalizadas e incluso de condenas de carácter oficial que pueden sacar al osado de circulación de los círculos o ambientes oficiales. Personalmente participo de un criterio de valoración altamente positivo con respecto al Martín Fierro, pero simplemente me pregunto qué ocurriría si un texto de literatura en uso en los establecimientos de enseñanza media señalara discrepancias serias con esa valoración.

La tendencia generalizada a la creación un tanto sensiblera de mitos de este tipo caracteriza a nuestro país en asuntos históricos, en ídolos populares y en temas de la vida cotidiana. Con la escuela pasa algo parecido, y cuando nos hemos permitido proponer estructuras escolásticas no graduales, por ejemplo, o una organización curricular por grupos de contenidos sin mantener cohortes de alumnos constantes y ficticiamente homogeneizadas, hemos encontrado casi siempre, expresa o tácitamente, una fuerte oposición fundada

esencialmente en el sentimiento largamente arraigado de la figura de la maestra o del maestro de grado como factor irremplazable emocionalmente. Y ni qué decir del punto a que llega esa posición cuando se toca el tema de la maestra del primer grado.

Una posición mental de este tipo acompaña, globalmente considerado, a todo el sistema educativo. Es muy difícil, por lo tanto, discutir académicamente, o mediante metodologías más o menos objetivas sus grados de eficiencia, o su estructura interna en términos de costos o de racionalidad organizativa. Inconscientemente, además, los funcionarios y los miembros pertenecientes al sistema, advierten cómo esa especie de mitología les conviene y suelen ampararse detrás de ella cuando surgen críticas difíciles de levantar o cuando surgen pedidos de explicaciones racionalmente fundadas sobre su labor o sobre su eficiencia.

### **Una peligrosa confusión**

Sería un grave error concluir este punto sin advertir otra circunstancia. En los últimos diez años, en el mundo, y en nuestro país con particular intensidad, se han alzado voces «desmitificadoras» de muchas instituciones, las escolares entre otras. Esas voces han criticado acerbamente el conjunto de la sociedad de nuestro tiempo, englobándola genéricamente bajo en nombre de *establishment*, algo así como lo establecido u organizado o aceptado o valorado. La familia, las nacionalidades, las estructuras económicas, las fuerzas armadas y el sistema educativo han sido considerados los agentes represivos destinados al sometimiento físico y mental de las masas para ponerlas al servicio de los mezquinos intereses de minúsculas minorías oligárquicas dispuestas a servirse de ellas en su exclusivo beneficio. De esa manera hemos visto, por ejemplo, surgir análisis —a veces según el método freudiano y en general dentro de una tónica propia del materialismo dialéctico— de los libros de lectura tradicionales de la escuela primaria argentina, desde los más antiguos de este siglo hasta hoy, en los cuales se ha intentado demostrar aquellas tesis.

En otras oportunidades, hemos analizado extensamente esa posición; la hemos refutado de manera terminante y creemos que nuestra posición al respecto ha sido reiteradamente manifiesta en esa

y en otras múltiples ocasiones, incluidos otros muchos artículos y ensayos aparecidos en esta publicación. La tesis que por nuestra parte sostenemos no se mezcla con aquella, aunque —y debemos decir lamentablemente— se puede confundir, lo reconocemos. Esto entraña un riesgo muy grave, en una doble dirección. En primer término, en cuanto nuestra tesis puede ser usada por los sostenedores de la anterior para llevar agua a su propio molino. Además, puede acarrear críticas o consecuencias negativas para quien levante hoy las posiciones que estamos sosteniendo, precisamente a causa de esa posible confusión, sobre todo para quien quiera aprovecharse de tal circunstancia para encontrar una fácil y cómoda refutación que quizá no sepa formular de otro modo.

Queda el segundo riesgo: para evitar esa confusión, o como consecuencia de haberse planteado aquella tendencia disolvente en el país a lo largo de los últimos diez años, simultáneamente con la conocida situación político-social vivida en el mismo lapso, ninguna crítica se arriesga actualmente hacia el sistema educativo, y este ha cobrado a lo largo de los últimos cinco años un carácter de inmovilismo y de conservadorismo a ultranza.

Creemos cumplir con un deber de conciencia, pues, si entre ambos riesgos, elegimos el primero. Incluso porque creemos que mantener el sistema educativo argentino en una peligrosa senda de quietismo y de congelamiento de sus estructuras puede llegar a constituir, más tarde o más temprano, el mejor caldo de cultivo para el renacimiento de las posturas contestatarias ideológicamente disolventes y sobre todo para empujar a los adolescentes y a los jóvenes a seguirlos.

### **La desinstitucionalización del sistema educativo o la desescolarización**

Descripta la situación de los sistemas educativos contemporáneos tal como por nuestra parte la vemos, y formuladas las advertencias conceptuales oportunas, terminaremos el desarrollo de la tesis que queríamos exponer con la propuesta que constituye su núcleo central: es conveniente poner en marcha un proceso que lenta pero inexorablemente conduzca, de aquí a fines del siglo actual, a una

relativa pero significativa desinstitucionalización de los sistemas educativos contemporáneos.

Esto mismo suele enunciarse a veces como la tendencia a la desescolarización, y no tememos admitir la palabra. Por supuesto, no participamos de las posiciones absolutas al respecto ni de las visiones prospectivas que algunos pensadores difundieron alrededor de 1970 y que en nuestro país seguidores de segunda mano, entre los que se reclutaron ingenuos, exitistas, demagogos, pedagogos de escasa formación académica y principalmente ideólogos de izquierda, lanzaron a la circulación, haciendo creer que en pocos años la escuela sería absolutamente innecesaria así como [que] ninguna institución social quedaría en pie. No vale la pena entrar de nuevo en las refutaciones consiguientes. Pero entiendo que sin duda los años próximos requerirán una carga de escolaridad sustancialmente menor que la que actualmente soporta la población en su conjunto, es decir, menor en cantidad de años y sobre todo en cantidad horaria cotidiana de dedicación a las instituciones escolásticas puras, si se admite este término.

Entiendo que ninguna persona deberá dedicar, o mejor dicho, consagrar –en el sentido de la dedicación absoluta e inclusive con un sentido casi sacramental o religioso– tantos años de su vida como actualmente le demanda el sistema educativo a quien quiera recorrerlo desde el principio hasta el fin, y que ni siquiera deberá exigírsele a ningún niño y a ningún adolescente o joven que destine prácticamente la totalidad de sus horas de vida cotidianas a la actividad escolar en ninguno de los niveles del sistema. Entiendo que durante la infancia propiamente dicha, o la niñez, es decir, entre los 4 o 5 años y los 11 o 12, la escolaridad elemental no tiene por qué exceder de tres o cuatro horas diarias de asistencia, y que restarle al niño horas de permanencia en el hogar y de tiempo libre para el ocio o la participación progresiva en la vida social de los adultos es innecesario, negativo y en última instancia absurdo. Así como entiendo también que los actuales medios masivos de comunicación –la televisión en primer término, y los futuros adelantos en la materia referidos a videocasetes y recursos educativos e instructivos de uso individual u hogareños– deberán pasar a formar parte de la capacidad

educadora de la sociedad junto con la de las instituciones escolares tradicionales del nivel elemental o primario.

Por cuanto hace a la escuela media, juzgo urgente una intensa disminución de esa carga escolar que actualmente abruma con resultados negativos a la adolescencia. La sociedad está aceptando sin discusión, desde hace décadas, la necesidad de una gigantesca cantidad de contenidos de conocimientos como indispensables para una formación social e intelectual sin detenerse en ningún momento a meditar en las razones concretas y objetivas que justifiquen esa situación. Por otra parte, la experiencia demuestra sobradamente cómo muchos de esos contenidos o de esas destrezas o habilidades se adquieren mejor, en menor tiempo y con menor costo, mediante otros procedimientos organizativos. Sin embargo, se prosigue con las exigencias formalistas tradicionales sin que nadie parezca comprender que esto conduce a la sociedad a un gasto enorme y a la adolescencia a un desperdicio realmente pernicioso de sus potencialidades en un momento decisivo e irrepitable de sus vidas.

Por otra parte, en ese momento vital es conveniente no aislar de manera completa a los adolescentes y a los jóvenes de experiencias fundamentales de la sociedad, como es el trabajo u otras responsabilidades de cualquier naturaleza que las familias quieran imponerles.

Y en cuanto a los estudios superiores, a los universitarios en particular y a todos cuantos se dirijan hacia una formación profesional definida, entiendo que si de verdad admitimos las tesis contemporáneas sobre la vigencia del concepto de educación continua —con su consecuente superación de la idea del producto acabado como fruto de una institución escolástica cristalizado en un diploma o título de validez permanente— nadie podrá dudar de la necesidad de estructurar esas instituciones mediante regímenes de períodos alternados de estudio y trabajo o de períodos que integran el estudio y el trabajo y permitan una vida futura de entradas y salidas constantes entre la actividad del mundo adulto o del trabajo efectivo y la del estudiante, del estudioso o del investigador.

Pero la disminución de lo que he llamado la carga de escolaridad propia de los sistemas educativos contemporáneos no es, sin embargo, la esencia de la tesis que me interesa proponer. O, en todo caso, esa disminución no es sino la resultante que deberá darse de la idea de fondo de la tesis: los sistemas educativos contemporáneos deben despojarse de su estructura monopólica. Es decir: la sociedad debe organizar de algún modo el reconocimiento, la aceptación formal o la validez de los logros educativos de cualquier naturaleza alcanzados fuera del sistema educativo formal. Más aún: lo que la sociedad debe exigir son logros, no caminos recorridos. La Universidad, por ejemplo, debe exigir determinados requisitos para acceder a sus aulas. Supongamos uno: el dominio de una lengua extranjera. Supongamos otro: un conocimiento cabal e inteligente de la historia argentina y universal. Supongamos otro: el dominio de las formas de expresión escrita en idioma castellano. Pues bien: para ello no tiene por qué interesarle a la Universidad si el postulante que se presenta a sus aulas cursó regularmente o no la enseñanza media. Debe ocuparse de comprobar fehacientemente que ha alcanzado esos logros. ¿Por qué ocuparse de las vías que haya seguido para alcanzarlos? Lo mismo debería ocurrir con las leyes de instrucción obligatoria. Cuando los hombres del siglo XIX las sancionaron, pretendían que la universidad de la población alcanzase determinados logros educativos, entre otros, uno fundamental: leer y escribir. Esto se ha transformado, andando el tiempo, en otro tipo de exigencia: haber cursado la escuela primaria de acuerdo con planes, programas y procedimientos determinados. El fin esencial ha terminado por quedar oculto. En realidad, hoy no se está exigiendo de verdad saber leer y escribir para poder ingresar como ordenanza a la administración pública: se exige solamente un certificado que garantice que el postulante ha satisfecho los requisitos formales del sistema educativo en el nivel respectivo, es decir, que ha cursado la escuela primaria o que ha aprobado los exámenes libres respectivos. Se dirá que si la ha cursado o si ha aprobado esos exámenes debe suponerse que sabe leer y escribir. A eso voy: se supone..., no se lo prueba. Y en cambio, aunque el postulante pueda probarlo fehacientemente, no se lo admite, no se le reconoce ni se le otorga validez a ese logro si lo ha alcanzado [fuera] del sistema.



Llevando mi pensamiento al extremo, tal como lo he insinuado en otro artículo sobre las instituciones universitarias, diré que el proceso de desinstitucionalización en los ámbitos universitarios significa que las altas casas de estudio deberían, en el futuro, dejar de poseer la atribución de conceder por sí y ante sí las prerrogativas propias del ejercicio de las diferentes profesiones u oficios. Las casas de altos estudios deben ser centros de estudios de carácter académico y profesional conjuntamente, pero la habilitación concreta para el ejercicio de las diferentes profesiones debe quedar reservada para organismos de otro carácter que tengan como única misión comprobar fehacientemente las capacidades profesionales respectivas, es decir, la idoneidad profesional, no tendrá por qué quedar reservada como en la actualidad, monopolícamente, para el sistema educativo formal. Siendo ello así, el sistema debería ocuparse de obtener una eficiencia capaz de atraer a los usuarios, pues de lo contrario éstos podrán optar por otras vías para alcanzar los logros que aquellos organismos responsables de la sociedad les exijan para reconocer su idoneidad. Porque, obsérvese bien: aquellos organismos deberán ser instituciones de altísima responsabilidad social, y deberán montar mecanismos de comprobación de idoneidades muy severos. Por lo cual en más de una ocasión podría suceder que los egresados de una universidad integrante del sistema sean rechazados como no idóneos, y ello podría demostrar que esta casa, o el sistema, han trabajado sin ninguna eficacia, cosa que hoy nadie está en condiciones de probar ni en sentido positivo ni en sentido negativo.

## **Conclusión**

El análisis desapasionado de la eficacia y de la verdadera necesidad social de los sistemas educativos contemporáneos, tal como ellos han llegado a constituirse en la actualidad, es una labor indispensable de la política educativa en nuestros días. La tendencia a la desinstitucionalización de los sistemas educativos, también la moda tendencia a la desescolarización, a pesar de las confusiones que pueden darse con posiciones ideológicas que solo pretenden fundarse en esas tesis para resultados de otro carácter, es una línea de pensamiento que no debe desecharse sin grave riesgo académico y político.

Proponemos seguirla con todo el rigor que ella merece y como parte de un esfuerzo de perfeccionamiento y de transformación del sistema educativo que, de una u otra forma, estamos seguros que en el siglo xxi se hará presente. Los educadores y los pedagogos serán responsables si esa transformación se da desde fuera del sistema porque ellos no supieron encararla desde adentro.

\* \* \*

**2013**

---



## **Sobre la enseñanza**

- Enseñar no surge (como sí la creación de Dios) de la nada. Nace del apasionamiento por la verdad, por haberla buscado a fondo y seguir buscándola; nace de leer con ese espíritu, con un programa de investigación *in mente*. De allí surge el querer conversarlo con los demás, y ese acto de conversación es enseñar.
- La seguridad del educador no nace, pues, de su soberbia, sino de la tranquilidad que tiene el que ha buscado la verdad y la sigue buscando. Ello, sencillamente, se nota, se expande como la luz.
- Querer enseñar surge no solo del propio entusiasmo, sino del amor a los demás, y no en forma abstracta, sino concreta, personal: amor a cada uno de los alumnos que tenemos delante. Amor que se expresa en todas las enseñanzas que sobre él nos dejó San Pablo.
- Cuando entres al aula, entra entonces con esa seguridad, con ese entusiasmo, en ese afecto que ningún método nos confiere.
- Di tu nombre, y aclara que todos pueden estar en desacuerdo contigo –incluso, con esto último. Ello, para que todos se sientan invitados a expresar su propio pensamiento.
- No se sabe para opinar, se opina para saber; esto es, esa libre expresión del pensamiento es la que el educador tiene que ir dirigiendo socráticamente hacia la verdad. Nunca digas no: reconduce, observa la parte de verdad, fíjate desde dónde el alumno habla y continúa desde allí.
- Si hay algún desacuerdo que no se soluciona, no forcejees. Déjalo como un tema que hay que seguir meditando entre todos.
- No preguntes «alguien sabe qué es» o «alguien sabe cómo se llama» o «alguien sabe cómo se dice»... Porque cuando escuches las respuestas, tendrás que corregir, decir que no, y les infundirás el miedo a equivocarse –ten en cuenta que el primer equivocado puedes ser tú.
- Expone, sencillamente, tu posición sobre el tema, dejando claro que todos te pueden preguntar y disentir. Así, el diálogo surge solo.

La verdad os hará libres, sí, pero en este caso la libertad conducirá hacia la verdad. Si no admites desacuerdos, si solo buscas que el otro repita lo que tú dices –si lo repite bien, lo premias; si no, lo castigas–, vivirás, tú y los demás, en una gran ilusión óptica. La verdad no emerge del que repite lo tuyo por premio o castigo. Solamente el propio convencimiento conduce a hacer propia la verdad. Y ese convencimiento surge solo de argumentos.

- Que tu apertura al diálogo sea verdadera. No es solo un método, es un convencimiento de que no lo sabes todo y te puedes llevar una sorpresa.
- No te preocupes por exponer «todo»; siempre es algo. Es más, lo habitual es que una clase sea como abrir el ropero que conduce a narnias infinitas. Tú muestra, con el entusiasmo del viajero, los mundos que ya recorriste; pero no los implantes por la fuerza. Muestra las puertas abiertas del fascinante ropero y deja que la única magia genuina, el entusiasmo del alumno, se introduzca. Y haces eso para que, precisamente, ellos recorran más que tú.
- Si alguien, al ejercer el derecho al disenso que tú le respetas, te agrede, te insulta, se burla de ti o de los demás, o solo escupe su soberbia, deja pasar todo ello como el agua deja pasar la hoja del cuchillo. Haz como que nada pasa, protege, sí, a los demás, y sigue adelante. La humildad, por lo demás, también se transmite. En general, si estás calmo, obtendrás calma. Como dice un proverbio oriental: si tocas suavemente un tambor, sonará suave, si lo golpeas con violencia, responderá con estruendo.
- La única autoridad que tienes es la moral: la que surge de tu bondad y camino recorrido. No tienes otra. La tentación de obtenerla merced a premios, castigos y demás es muy fuerte, pero no cedas; recuerda que educas personas –no entrenas animales.
- Si «el sistema» ya «es» así, cuidado con entrar. Y si entras, mantén tu fortaleza como educador.
- Tu «mundo» es tu aula. Eso es lo que puedes cambiar. Toda palabra que surja de ti es performativa: la palabra es tu herramienta fundamental. Las palabras construyen los imperios o los destruyen; las palabras forman personas o las destrozan.

- Nada es fácil o difícil; todo es, sencillamente, fascinante. Todo es algo que debe hacerte erizar el cabello, sea un poema de Borges, un texto de santo Tomás de Aquino o un artículo de Plank sobre física cuántica. Que sea fácil o difícil es una cuestión de hábito.
- No dejes a tus alumnos solos con textos que no entiendan. Lee con ellos.
- Si alguien se siente demasiado cuidado por ti y es partidario de otra filosofía de vida, donde hay que entrenarse para este mundo cruel, dile que tiene razón, pero que *tu* mundo no es cruel. Y que el mundo es lo que nosotros hacemos, pensamos, decimos.
- Por lo demás, cada alumno es él mismo. Conócelo y singulariza lo que él necesita.
- Tú no hablas solo con tus palabras. Tú hablas, emites mensajes, desde que apareces, en cómo caminas y en el modo en que te diriges a ellos por primera vez. Tú hablas con tus miradas y gestos, con tus manos y con el tono de tu voz. Nada de ello se puede añadir artificialmente: los alumnos se dan cuenta en una milésima de segundo. Si algo de ello falla, es que algo de ti mismo está fallando.
- Por lo demás, ¿quién dijo que tienes que ser Dios? Admite con sinceridad tus falencias, pide perdón si alguna de ellas daña a alguien. Nunca hables de caminos que no has recorrido; que todo saber sea el fruto de tu vida, porque entonces tu saber será tan auténtico, limitado y falible como es tu vida misma, que es una luz finita que ilumina no por su finitud, sino por haber sido vivida con sinceridad y pasión.
- Habría tanto más... Pero la enseñanza no es un método que se enchufa a un circuito de cualquier cerebro. La enseñanza es simplemente la irradiación de tu vida. Vive apasionado por la verdad y por tus alumnos, confía más en la misericordia que en la humana justicia, y todo lo demás se dará por añadidura.

\* \* \*





Domingo 8 de diciembre.

## Las notas que no se notan

Como he dicho varias veces, las notas son a la educación lo que la ausencia de precios, al cálculo económico. Así como, en el socialismo, el cálculo económico es imposible por la ausencia de precios, en el sistema formal, la evaluación de la educación es imposible por la presencia de notas.

Llevo muchos años sin llevarle el apunte a las notas, dentro de un sistema que me las exige (bueno, en mis cursos de filosofía en casa no hay notas). No solo yo mismo me vuelvo loco todo el tiempo, sino que colegas, autoridades, alumnos y padres creen firmemente que estoy loco.

Pero yo coloco *mís* notas. Nadie se da cuenta, pero yo evalúo. Yo sé por dónde va cada uno, a qué velocidad corre, en qué etapa de su vida está, qué debo perdonar y qué no. Sé quién ha hecho el esfuerzo de comprender, sé quién comprende, quiénes no entienden pero repiten, etc. Claro que todo ello es invisible ante un sistema ciego que lo único que puede ver es «10», «2», «7»...

Este año, una de mis alumnas, al salir del aula, se topó con una de las chicas que hacen la limpieza. La abrazó con la calidez con que se abraza a una hermana.

Fueron menos de diez segundos de santidad. Menos de diez segundos por los cuales se filtraron las luces de Dios. Ella no se dio cuenta, pero yo la vi. Son las notas que no se notan. Son las notas que no se buscan. Son las notas que no se ven. Pero yo, que estoy loco, sí lo vi: era en el aula de Dios.

En la mesa estaba Él, sonriendo, delante de un pizarrón lleno de lo que los ojos no ven, los oídos no escuchan y la mente no concibe.

Se sacó 10.

\* \* \*



**2014**

---



## **Dos aclaraciones sobre la reforma educativa**

Que el modelo tradicional de escuela está agotado; que es necesario recurrir a nuevas tecnologías, y que para todo ello hay que volver a una auténtica libertad de enseñanza, son ideas nada nuevas – mi padre se desvivió por ello desde la década de los sesenta, citando a autores anteriores–, aunque casi imposibles de implementar, y por eso aparecen cada tanto como la gran novedad.

En la circunstancia actual, que Internet sea parte de esas nuevas tecnologías es otro componente del formato actual de la propuesta de siempre; de ahí que se presenten las aulas virtuales, las clases por Youtube y demás como la gran panacea que reemplazará a la agotada escuela. En cierto modo, ya lo están haciendo, de una manera más informal que formal.

Pero cuidado: en todo esto tiende a exagerarse el «nuevo» papel del docente, cuya «novedad» residiría, prácticamente, en su desaparición. Por supuesto que desaparecerá –ya casi desapareció– el rol «tradicional» del docente, pero las nuevas tecnologías de ningún modo eliminarán el papel dialógico y orientador del docente, precisamente como una guía, un acompañamiento en todo aquello que el educando vaya encontrando en Internet.

Porque *la tecnología no guía* al ser humano. Lo que lo guía es otro ser humano con quien establecer una auténtica relación de diálogo, de análisis crítico sobre el material visto en Internet. Ello no es infalible, claro, pero puede acelerar notablemente procesos de aprendizaje que de otro modo tomarían más tiempo y estarían sujetos a errores y malentendidos que podrían haberse evitado con consejo dialógico. Cuidado, entonces, con que Internet difunda aún más la pésima idea de que conocimiento equivale a información, porque entonces toda la revolución educativa está perdida. Si criticamos la educación tradicional positivista porque el alumno se convierte en una máquina de recibir pasivamente para luego repetir, no permitamos que las nuevas generaciones endiosen la computadora como el nuevo maestro infalible al cual hay que escuchar pasivamente y cuyos contenidos hay que repetir sin ningún proceso de reflexión.

Otro peligro es olvidar el contacto personal con el docente. Claro que el alumno ya no recibirá del docente lo mismo que ya encuentra en un texto o video por Internet, pero ello no implica que el docente no estará presente. No solo por lo que decíamos recién, sino porque la mirada del yo al tú, la presencia real interpersonal jamás puede ser reemplazada – no sea que ahora el alumno se convierta en un bebé que, sin contacto humano, muere por marasmo de manera cruel. *Hay que mirar a los ojos, cara a cara.* El alumno percibe si el docente lo es, esto es, si se entrega en cuerpo y alma al alumno, si le ofrece su mirada, su contención, su escucha; recién entonces puede surgir alguna curiosidad por un tema embebido en la pasión de quien cree en lo que dice. El alumno necesita indispensablemente afecto y contención –y me refiero a todos los niveles de aprendizaje. Si alguien cree que una máquina puede reemplazar eso, caerá en un error peor que el que pretendía solucionar.

Por último, no *necesariamente* toda clase debe ser dialogar en torno a un texto ya leído: toda clase debe ser diálogo, sí, pero el diálogo puede incluir una primera parte donde un docente, abierto a la crítica, exponga un tema que luego se someta al diálogo. El tiempo de la exposición del tema debe ser solo el suficiente para estimular el debate, y el hecho de que en ese momento el docente esté hablando y los alumnos escuchando atentamente, con distancia crítica, no significa que no haya diálogo –por el contrario, es la primera parte del diálogo.

Cuidado, entonces. La revolución educativa no consiste en crear nuevos autistas, sino en abandonar el paradigma de la repetición pasiva para dar cabida a la creatividad, al pensamiento crítico y a la libertad que permite hacer propio lo que era ajeno. Siempre dentro de un contexto de afecto, donde hay que poner el cuerpo, el corazón y la irremplazable mirada humana.

\* \* \*

**2015**

---





## **Revistas académicas: hay otros modos de hacer las cosas**

*No* tiene esta entrada *nada* que ver con los heroicos, valerosos y casi esclavistas esfuerzos que hacen muchos para lograr que la revista académica en cuestión se adecue a los estándares internacionales actuales, muchos de los cuales son grandes amigos y tienen toda mi admiración. Yo mismo formo parte del referato de algunas y estoy muy agradecido por ese honor. Pero se alzan voces, aquí y allá, de vez en cuando, sobre cierta exageración en todo esto, y creo que hay que pensar más en el asunto, no para cambiar ahora lo que estamos haciendo, sino para pensar en algún cambio a mediano y largo plazo.

Que no es lo mismo una revista de difusión que una revista académica es obvio. Que no es lo mismo un artículo de divulgación que un artículo de investigación es obvio. Que las comunidades científicas conforman paradigmas que tienen sus propios estándares de seriedad, y que en una sociedad libre tienen todo derecho a sostenerlos, obvio también. Que no hay «objetividad», sino, en todo caso, una honestidad y seriedad *conformes a ese paradigma*, obvio también.

Pero todas esas obviedades –las recuerdo para que no se me considere apocalíptico y utópico–, no justifican las exageraciones que, de vez en cuando, se reconocen tímidamente. El problema del *publish or perish* ya está reconocido desde hace rato. Que ello disminuye la calidad de la investigación y aumenta la cantidad, sin calidad, de los artículos no es ninguna novedad. Pero que, además, deba hacerse siempre siguiendo las exigencias del doble ciego, triple mudo, el pacto de Bolonia y demás, implica un «se hace así» que habría que repensar en algún momento. *No* es esa la única garantía de seriedad.

Hay otras formas de hacer las cosas –fui testigo de una y protagonista de otra.

Desde 1974 hasta 1991, existió en la Argentina la casi única revista de estudios superiores en educación que no estaba ligada al marxismo internacional. Se llamaba *Revista del Instituto de Investigaciones Educativas*, la dirigió mi padre, Luis J. Zanotti; y no dejó de salir casi ni

una sola vez cada dos meses hasta el año referido. Tenía un Consejo de Redacción y nada más. Yo fui testigo permanente de ese trabajo. El Consejo se reunía, consideraba los artículos recibidos, publicaba algunos y descartaba otros. A pesar del ambiente ideológico en contra, la revista fue la única revista argentina de educación que estuvo (espero que aún esté) en los anaqueles de la biblioteca de la UNESCO.

Publicar en esa revista era todo un honor.

No había evaluadores anónimos, todos sabían quién era mi padre y su equipo técnico de colaboradores. Eso bastaba. Las exigencias de redacción y citado eran las mínimas necesarias, siempre que el contenido del artículo fuera considerado bueno por el equipo en cuestión. En todo caso, si había un problema específico, se hablaba con el autor. Recuerdo perfectamente con qué sano orgullo mi padre me traía, cada dos meses, el ejemplar de la revista. Fue como cursar una carrera completa desde 1974 hasta 1991. Aún hay artículos que se consideran un clásico. No hubo fondos para la digitalización.

Desde 1985 hasta 1992, formé parte del Departamento de Investigaciones de ESEADE, de Buenos Aires, cuyo director era Ezequiel Gallo. De igual modo que en el caso anterior, había un equipo, del cual esta vez yo formaba parte, que pedía artículos, los evaluaba, los seleccionaba. Gran parte de los artículos eran fruto de *papers* que se presentaban en borrador y se debatían en sesiones del Departamento cada quince días. La comunicación con el extranjero, con las universidades y departamentos que estaban en el mismo tema, era por carta y por viajes donde heroicamente se traían fotocopias de *papers* recién escritos. Leí gran parte de los ensayos de Israel Kirzner que están hoy editados en *The Meaning of The Market Process* en fotocopias del mismo *paper* que meses atrás había escrito el autor. El trabajo del equipo –Juan Carlos Cachanosky, Alberto Benegas Lynch (h), Alfredo Irigoín, Esteban Thomsen, y, en períodos diversos, Roberto Cachanosky, Alejandro Chafuen, Ricardo Rojas, Enrique Aguilar– era permanente. Las reuniones quincenales del Departamento, las indicaciones académicas permanentes de Ezequiel Gallo, fueron como una carrera adicional, como una «residencia», si hubiéramos sido médicos. Algunos de nosotros terminamos allí nuestras tesis de doctorado. Era como un Conicet privado. Por lo demás, nosotros

evaluábamos, todos lo sabían y a nadie le molestaba. En todo caso, los ultramarxistas e izquierdistas que caminaban en la hiel de su odio ni se molestaban en mandarnos artículos. La revista se llamaba *LIBERTAS*. Era un orgullo publicar allí. Aún hoy agradezco haber formado parte de esa isla milagrosa en esos momentos de la Argentina.

No había doble ciego, indexación, referato del referato, normas APA... –solo una vez nos costó convencer a un genio suelto de que debía colocar notas al pie. Y funcionaba. Funcionaba muy bien.

Objeción obvia: tal vez haya funcionado, pero hoy las cosas «se» hacen de otro modo.

Lo sé. Se hacen de otro modo, en primer lugar, porque las universidades llamadas privadas en Europa y Latinoamérica tienen que obedecer sin salida las coacciones impuestas por los Estados.

Pero si estuviéramos en una sociedad libre, sí se podría. Sin duda, los riesgos serían enormes: los héroes en cuestión se jugarían sus fondos, su prestigio, todo; solo su seriedad académica, que no depende de ninguna acreditación, los salvaría a mediano y largo plazo, en caso de que el proyecto tuviera continuidad.

Por lo demás, esa sociedad libre ya existe de hecho. Los profesores jóvenes saben adecuarse al mundo: publican en *journals* indexados, soportan las idas y venidas de los referatos, publican y finalmente ayudan a su universidad con el famoso *ranking* y demás. No obstante, al mismo tiempo, saben que hay un submundo que, quizás, dentro de no mucho sea el mundo: publican en blogs, en Facebook, en Wikipedia.... Cuando, dentro de cien años, se advierta retrospectivamente que las mejores producciones se han escrito en un blog y no en el *Journal of International Studies of...*, será tal vez el momento óptimo de replantearse la relación entre seriedad y creatividad intelectual.

\* \* \*



**2016**

---



## **De la cabaña del tío Tom a la escuela**

El caso de la madre neuquina que se negó a escolarizar a su hijo ha vuelto a despertar un viejo debate que, sin embargo, a muchos argentinos les parece una novedad.

El asunto tiene implicancias diversas: desde el derecho a la libertad de enseñanza hasta temas de legislación escolar. Todo se ha mezclado, y tal vez sea un error querer abarcar todos los temas al mismo tiempo.

Hay uno, quizás, con el cual podríamos comenzar: las críticas a la escuela no son nuevas. Más allá de las críticas de izquierda, muy comunes a partir de los años sesenta, que la colocan como una extensión de la opresión del capitalismo, hubo desde los años treinta y cuarenta –incluso antes, como en el caso de J. Dewey– críticas clásicas al sistema escolar positivista del siglo XIX, a partir de las cuales se creó un movimiento llamado «escuela nueva», que conformó, como mi padre lo llamó, el segundo período de política educativa.

De modo que el asunto es de larga data.

Pero, por varias razones, las propuestas de reforma no terminan de prosperar. En gran parte por el estatismo, que inmoviliza al sistema; en gran parte por los sindicatos docentes, que no quieren evidenciar su falta de preparación para lo nuevo, y en gran parte porque «la escuela», tal cual fue concebida en el siglo XIX, ha pasado a ser una creencia cultural arraigada, una especie de ícono intocable, más o menos como los símbolos nacionales o el día de la madre.

Cuesta tomar conciencia, por ende, del daño severo y grave que la escolarización produce a casi todos. En estos días de comienzos de clases, he mirado con asombro las fotos que los padres suben del primer día de clase de sus hijos, ignorando terriblemente el cadalso al que los llevan. Aunque sea agotador, parece que hay que seguir explicando el daño, casi irreparable, que al ser humano producen los sistemas memorísticos y repetitivos, la eliminación de la creatividad, la penalización del error, la evaluación como castigo, la falsedad intrínseca del sistema de notas, etc. El resultado es, precisamente, un ser acostumbrado a repetir, imposibilitado de crear, de entender y

aprender verdaderamente: un ser humano que ha sido moldeado conforme a una igualdad adaptativa, a un sistema de vida que nada tiene que ver con el sentido último de su existencia. Los inadaptados, o sea, los que se resisten –habitualmente, niños con trastornos leves de atención, genios que aprenden por su cuenta, artistas creadores y demás– son severamente penados e incluso medicados para que «se adapten». Los que tienen buenos recuerdos de la escuela es porque memorizan bien o porque aprenden por su cuenta lo que se les pide, pero no todos tienen tanta suerte.

No se termina de tomar conciencia de que es verdaderamente un campo de concentración, un moderno sistema de esclavitud. Se ha tomado conciencia del drama de la mujer golpeada, del daño ambiental, de muchas cosas, pero este drama sigue sumergido en medio de símbolos que ocultan su crueldad: el izar la banderita, el día de la maestra, el boletín con 10, el día del compañero, etc. Hasta cuesta decirlo: si los padres tomaran conciencia de lo que realmente sucede, se horrorizarían a tal punto que no sabrían qué hacer, teniendo en cuenta que descubrirían además que no tienen salida, como la heroica madre neuquina, denostada y ridiculizada por un sóviet cultural cruel y coherente. La escuela es un campo de adiestramiento, un sistema de adaptación a lo igual mediante premios y castigos, una anulación de la esencia individual, una destrucción de la creatividad, de la comprensión y de todo aprendizaje, una fuente de corrupción, una moderna cabaña del Tío Tom disfrazada de ternura, una generalización perfecta del engaño tal vez misericordioso del padre de la película *La vida es bella*, cuando le esconde a su hijo el drama del nazismo.

Parece que es todo inútil y hasta me pregunto, como Morpheus, si no es peor despertar a las personas de la Matrix cuando están tan sumergidas en ella –como los terapeutas que no pueden sacar de golpe de su delirio a un paciente, porque el delirio es paradójicamente estructurante. Pero también estaban sumergidos en su delirio los espartanos que tiraban al abismo a sus infantes «que no eran aptos». Alguna vez habrá que terminar con ello.

Bibliografía recomendada: Landolfi, Hugo: *Educación para la fragilidad*, Dunken, Buenos Aires, 2015.

\* \* \*



## El problema es el aula

Gran impacto ha causado la carta del profesor que renuncia porque está agotado del uso de las nuevas tecnologías en su clase. Ha habido variadas reacciones. Algunos lo han apoyado, otros han dicho que lo seguirán intentando, otros han propuesto, una vez más, la incorporación de las nuevas tecnologías al aula.

Permítanme hacer algunas distinciones básicas. La educación, como proceso de transmisión cultural, puede ser formal o informal. La informal es espontánea y se identifica con el aprendizaje espontáneo que todos los seres humanos obtienen de su propio horizonte cultural. La formal se identifica con la escolaridad en sentido técnico: métodos especiales, no espontáneos de educación, para el aprendizaje de contenidos más complejos. Esta distinción ha existido en todas las épocas, con diferencias culturales obvias<sup>9</sup>.

Por ende, el problema no es la educación formal ni la escolaridad, sino la educación formal positivista concebida por los Estados, sobre todo a fines del siglo XIX. Esa fue la «primera etapa de la política educativa»<sup>10</sup>, donde los Estados tratan de unificar e incorporar a los ciudadanos a la unidad del Estado nación. Su modelo fue coherente con lo que el positivismo supone como aprendizaje: incorporación pasiva de datos. Por eso surge el «aula» tal como ahora la concebimos: alguien habla, en un rol activo, y los demás, pasivos, copian, memorizan cual computadoras humanas a las que se les incorpora un *pendrive*.

Los límites de este sistema respecto a la «vida» del educando fueron advertidos por la segunda etapa de la política educativa, por los que proponen «la escuela nueva»<sup>11</sup>. La cuestión era incorporar al aula elementos más vitales y activos, con una concepción más humana del educando. Pero el problema es que el aula positivista y la vida no se

---

<sup>9</sup> Luis J. Zanotti, <http://www.luiszanotti.com.ar/misionpeda.htm>.

<sup>10</sup> Luis J. Zanotti, <http://www.luiszanotti.com.ar/poled.htm>.

<sup>11</sup> Ídem, <http://www.luiszanotti.com.ar/poled2.htm>.

concilian. El movimiento de la escuela nueva se enfrenta al uso de una herramienta que no se condice con sus fines.

Obsérvense las épocas: la primera etapa corresponde a fines del siglo XIX. La segunda surge más o menos por los años veinte, con límites difusos.

La tercera etapa<sup>12</sup>, según Luis J. Zanotti –que lo afirma en la década de los setenta–, son los modernos medios de comunicación, que él en su tiempo identifica con la telemática. Sin darse cuenta, previó la revolución en las comunicaciones y el aprendizaje que más tarde entrañó Internet.

Es extraño que no se advierta que estamos hablando de cosas viejas. El diagnóstico de Luis J. Zanotti, hecho ya en los años sesenta y setenta, es que el aula derivada del positivismo es incompatible con los nuevos modos de aprendizaje, y que el problema del movimiento de la «escuela nueva» era no haber advertido esa limitación. El problema es *esa* aula. Pretender incorporar en ella a la tercera etapa es como pretender arreglar una carreta para viajar a la luna. No hay manera de arreglarla; es preciso cambiarla.

Por supuesto, parece que no se puede. El aula positivista sigue allí, como un ícono cultural. Seguimos utilizando ese antiguo elemento y nos sumergen allí obligatoriamente desde los 6 –y ahora desde los 3– hasta alrededor de los 25 años. *El daño que ello produce a las personas es casi irreparable*<sup>13</sup>.

Por supuesto, lo que se produce –por ello dije «casi»– es que la educación real del individuo va por contrabando. Va por Youtube, por Netflix, por las redes sociales, por infinitas páginas de Internet que interesan verdaderamente a niños, adolescentes y adultos. Y la escolaridad formal, *en lugar de concebirse como un medio de acompañamiento de todo aquello –radicalmente transformada–*, se presenta como una competencia inútil y perdedora de su imparable competidor. Y los docentes, aferrados, encerrados o adictos al viejo sistema, explotan. Es que, obviamente, no pueden enseñar en el aula,

---

<sup>12</sup> Ídem, <http://www.luiszanotti.com.ar/poled3.htm>.

<sup>13</sup> Landolfi, H. *Educación para la fragilidad*. Dunken, Buenos Aires, 2015.

en el sistema formal positivista, con sus premios y castigos, con incentivos perversos como las notas, con sistemas de vigilancia iguales al sistema carcelario. No pueden verdaderamente enseñar allí, pero lo intentan, fracasan, se desesperan. Los que aplican a gusto todos los elementos carcelarios del sistema creen que tienen éxito; no se dan cuenta de lo que sucede. Y sin embargo, quienes intenten incorporar Internet al aula también fracasarán. Porque el problema es el aula. La noción de educación formal, en esta circunstancia, es otra. Es un acompañamiento a la autoeducación que cualquiera construye naturalmente. Luis J. Zanotti lo explicó hace más de cuarenta años<sup>14</sup> – y tampoco entonces descubría América.

Por supuesto, me preguntarán cómo hago yo. No me parece pertinente hacerlo. Frente a este drama, cada uno de nosotros –los docentes– se las ha arreglado como ha podido, y es inútil que ahora intentemos presentar nuestra propia experiencia personal como una panacea universal, peleándonos, además, entre nosotros. La cuestión es que el sistema debe cambiar, y la cuestión es tomar conciencia de que esas propuestas de cambio *tienen más de un siglo ya*. Docentes: lean un poco más de historia de la educación, política educativa y filosofía de la educación. Allí tienen la obra completa de Luis J. Zanotti ([www.luiszanotti.com.ar](http://www.luiszanotti.com.ar)). Lean, tomen conciencia de lo que ocurre y cálmense. Entonces, cada uno sabrá mejor qué hacer.

\* \* \*

---

<sup>14</sup> <http://www.luiszanotti.com.ar/artinvedu1.htm#1>



## **¿Por qué son casi imposibles las reformas educativas?**

Permanentemente se ven videos, conferencias y artículos de reformas al sistema educativo. Algunos (como mi padre) han dedicado su vida a ello. Sin embargo, pasan las décadas y los gobiernos, y el modelo tradicional de enseñanza, con el aula, las notas, sus premios y castigos sigue igual, tanto aquí como en otras partes del mundo.

¿Por qué?

Trataremos formular algunas hipótesis, para que las propuestas de reforma sean más realistas y menos ingenuas a la hora de formularse.

1. El sistema del aula tradicional, de lo que Luis J. Zanotti ([www.luiszanotti.com.ar](http://www.luiszanotti.com.ar)) llamó la primera etapa de la política educativa (fines del siglo XIX), está basado en el modelo positivista de información, donde el aprendizaje es el acopio y la repetición de datos objetivos. Por más loas que se declamen hacia la creatividad, se la confina como un lujo *posterior* al duro entrenamiento del aprendizaje básico. Se la permite en las humanidades, se la niega en las ciencias —como si no fueran humanidades—, se la relega totalmente de los procesos básicos de acopio de información en los niveles primario, secundario y terciario. Y el problema es que este modelo de conocimiento como información *está asumido casi sin crítica como horizonte cultural*, lo que no permite llegar al núcleo filosófico de la cuestión: *el conocimiento humano es creatividad, interpretación*, por más que los paradigmas dominantes (Kuhn) impongan su repetición como rito de iniciación para la vida académica.
2. La mayor parte de reformadores del sistema olvidan o niegan el tema esencial de la libertad de enseñanza. Suponen que sus reformas deben ser impuestas por la fuerza del Estado y de modo monopólico, con lo cual se incurre en la paradoja de imponer por la fuerza un paradigma para salir de otro. Hoy todos hablan del modelo de Finlandia y olvidan que es un sistema obligatorio y

monopólico. Cómo puede haber creatividad dentro de ese esquema constituye la paradoja que no se termina de asumir.

3. El olvido de la libertad de enseñanza implica que las reformas sean tímidas propuestas *dentro* del sistema estatal dominante. Se olvida que la clave de la cuestión está en la *separación jurídica entre los objetivos pedagógicos concretos y el control estatal de los títulos*. O sea, la desmonopolización jurídica del sistema. Con ello, podrán seguir existiendo colegios tradicionales al estilo de *La Sociedad de los Poetas Muertos*, pero, al mismo tiempo se producirá un *big bang* de propuestas cuya validación será la demanda de los egresados de dichas propuestas y no el otorgamiento de un «título oficial».
4. El punto anterior (la rígida unión entre la titulación y el reconocimiento oficial de los títulos) produce que *los sindicatos puedan seguir aferrados a sus funciones tradicionales con inmunidad frente a toda reforma*. Porque las reformas implican *nuevas funciones profesionales docentes* que ellos, obviamente, no están dispuestos a admitir. Por lo demás, en la mayor parte del mundo, los sindicatos son mafias legalizadas, estados dentro de otro Estado, delincuentes socialmente admitidos que, en nombre de los «derechos de los trabajadores», seguirán impidiendo todo tipo de reformas (educativas o de otra índole) por los siglos de los siglos.
5. La mayor parte de las propuestas ignoran que el problema es el aula positivista clásica. En ella, resultan inútiles nuevas metodologías y nuevas tecnologías –*es como intentar montar una nave espacial sobre una carreta tirada por bueyes. Sencillamente, hay que desechar la carreta*. Hay que acabar con el aula tradicional y, si se ensayan nuevas, tener conciencia de que ellas de ninguna manera sustituyen –como pensó el movimiento de la «escuela nueva»– al sistema educativo informal, no sistematizado, constituido por el horizonte (Gadamer), las creencias (Ortega) y el conocimiento disperso (Hayek).
6. Como esto último está penetrado también por la razón instrumental, o sea, por el positivismo cultural, todas las

propuestas de reforma seguirán circulando como bonitos videos en Youtube, mientras que la principal demanda social seguirá siendo el sistema escolar tradicional, venerado y sacralizado por el conjunto de la población.

7. La mayor parte de las propuestas de reforma y de los críticos al sistema han atacado la razón instrumental, pero han unido esa crítica a la crítica contra el sistema de libre mercado –con el argumento de que el sistema tradicional de enseñanza le sería funcional. No es cierto. El sistema educativo tradicional no fue una superestructura de la estructura capitalista de producción. Fue fruto de las ideas del Iluminismo del siglo xviii, y el capitalismo fue fruto del acabamiento progresivo del antiguo régimen, sobre todo en Inglaterra a partir de la evolución del *common law* ya desde el medioevo. El error de unir la reforma educativa con la sociología de Marx retroalimenta las reacciones conservadoras, donde «educación» es igual a portarse bien, estudiar la lección, izar la bandera y ser el «buen repetidor» del sistema tradicional. El libre mercado, por lo demás, no depende del sistema positivista de información, sino, por el contrario, de la creatividad de la inteligencia humana, que se traduce en creatividad empresarial. El sistema educativo formal no es funcional al capitalismo, sino al estatismo, al intervencionismo, donde se producen en cadena «buenos empleados» y no libres empresarios (Landolfi, <http://www.cuspide.com/9789870284253/Educacion+Para+La+Fr+agilidad/> )
8. El sistema educativo tradicional se ha extendido mundialmente con una serie de tentáculos que lo han constituido –a través del pacto de Bolonia, los sistemas de becas y los *rankings* universitarios– en un sóviet mundial. En ese sentido, el panorama no podría ser más desalentador y muestra que lo fundamental es cambiar, aunque cueste siglos, el horizonte cultural.
9. La libertad de enseñanza sigue siendo, sin embargo, la única esperanza de salida. Aunque las propuestas de reforma educativa deban enfrentarse al sóviet mundial, a la mentalidad positivista imperante y a los paradigmas dominantes que privadamente existan, *tendrían derecho jurídico a su existencia* y en consecuencia

dependerían, sobre todo, de la claridad de objetivos de sus fundadores –no de la «generosidad» del dueño de la granja para con sus esclavos.

10. Mientras tanto, el mercado negro de la creatividad sigue circulando y solo eso impide mayores estragos a la inmensa cantidad de verdaderos genios aplastados por el sóviet del sistema –olvidados, dejados de lado como verdaderos excluidos y descartados por el estatismo dominante. Los libros, Internet, las reuniones informales, las conversaciones, las charlas son hoy la verdadera educación, en paralelo a un lastre cultural inútil, cual chatarra icónica que sigue erigiéndose en los altares del Estado decimonónico.

\* \* \*



**2017**

---



## ***The John Keating's problem o* el problema del profesor revolucionario**

Cada tanto, se reedita la entrañable figura del profesor revolucionario de *La sociedad de los poetas muertos*, protagonizada por el inmortal Robin Williams. Un caso muy especial de estas reediciones fue Erin Gruwell, un caso real que dio origen a la película *Freedom Writers*. Y ahora anda dando vueltas un catalán audaz, travieso e iconoclasta llamado Merlí.

Ustedes me preguntarán: ¿No es ese tu ideal?

Ya no lo sé. Lloré como todos con John Keating o Robin Williams, y conozco de memoria la película sobre Erin Gruwell, protagonizada impecablemente por Hilary Swank. Es más, la utilizo todos los años en mis clases, aunque *no* para el tema educativo. Pero con *Death Poets Society*, mi padre no lloró; se enojó. Sería advertencia.

Luché, sí, toda mi vida contra los pequeños Hitler que, cual ocultos carceleros, disfrutaban de la posibilidad de crueldad que les da el sistema educativo formal. E hice algunas cosas quijotescas de las cuales no crean que estoy particularmente orgulloso. Pero este artículo no se trata de mí.

El problema, como ya he dicho, es el aula (<http://gzanotti.blogspot.com.ar/2016/09/el-problema-es-el-aula.html>). Cuando se toma conciencia de ello, todo cambia. En su momento, el aula del sistema educativo formal positivista fue comprensible, incluso buena y digna, como lo fueron las carabelas de Colón.

Ahora supongamos que un astronauta tiene que llegar a la luna y se instala en el puente de mando de una de esas carabelas –*La Niña*, por decir. *La Niña* hace lo que puede, pero no le responde; no puede elevarse hacia la atmósfera. El astronauta se pone nervioso y se frustra, y al cabo se enoja con *La Niña* y la coacciona para que llegue a la luna, esgrimiendo todo tipo de amenazas. *La Niña* no llega ni a la esquina; el astronauta se pone peor. Parece que Wittgenstein golpeó una vez a una niña que no podía ser creativa como él quería; fue algo digno de una película: tuvo que huir del pueblito austríaco en cuestión.

En 1972, apareció *Etapas históricas de la política educativa* (<http://www.luiszanotti.com.ar/poled.htm>), de mi padre. Hablaba de tres etapas. La primera correspondía al sistema positivista de enseñanza. La segunda, la «escuela nueva», *donde se trata de hacer en la escuela lo que la escuela, el aula, no puede hacer*. La tercera etapa fue la de los medios modernos de comunicación. Corría 1972. Mi padre hablaba de la telemática y advertía infructuosamente sobre toda la situación actual. Hoy, los expertos en educación siguen hablando de la renovación de la escuela. Como el astronauta que sigue pensando qué reforma hay que hacer en su carabela para llegar a la luna. Pero sucede que no hay que reformar nada; sino construir una nave espacial.

Cuando se llega a la conciencia de que el aula es un sistema irredimible, inservible, entonces o renuncias o te vuelves loco, o entras en el aula con total tranquilidad, con plena conciencia de los límites de la situación. Eso sí: no usarás los instrumentos de tortura del sistema.

Keating estaba definitivamente loco. Les propuso a los chicos volar—en un sistema donde el que osaba elevarse apenas un metro era derribado. Uno de ellos se suicida, y a Keating lo echan. Todos pensamos que él era el bueno y las autoridades las malas. Sí, puede ser que estas últimas no tuvieran conciencia del problema educativo. Pero, lamentablemente, eran coherentes. Keating no era malo, pero sí estaba terriblemente confundido. De todos modos, el dramático homenaje que le hicieron los chicos fue justo. Se pararon sobre los bancos. Él les había propuesto volar; era lo más alto que allí podían llegar.

Erin Gruwell merece todo mi respeto y admiración. Pero ella no fue una reforma del sistema. Ella fue ella. Puso una fundación, pero el *high school* norteamericano sigue siendo un desastre. Ella hizo lo mejor que pudo, pero el sistema no cambió. Reitero: todo mi respeto y admiración. Sin embargo, buscamos reemplazar la carabela. Ella hizo un milagro en la carabela, lo mismo que Cristo con los panes y los peces, pero no fue esa la transformación del sistema económico.

De Merlí no tengo mucho que decir. Vi unos dos o tres capítulos y, con casi treinta y tres años de docencia—estoy en el momento ideal para que me crucifiquen—, me cansé.

Ya dije que no hablaría de mí; no es pertinente. Lo único que puedo decir a mis colegas es que *tengan conciencia de que el problema es el aula*. Lean a mi padre. Tomen conciencia del problema. Despierten. Entonces decidirán mejor qué hacer. Mientras tanto, Merlín el Mago quedaba mejor en el siglo VI, educando al futuro rey.

\* \* \*



## **Seleccionar o educar**

En los Estados Unidos, existe una tradición que es clave para la calidad de sus producciones: las audiciones. La gente concursa para una determinada posición artística bajo un severo jurado que selecciona al mejor.

Pero, claro, el jurado no educa, selecciona.

Otra cosa es lo educativa que pueda ser esa costumbre. Pero lo que quiero decir es que esos jurados no son docentes. ¡Y está bien!

En el ejército sucede algo similar. No todos tienen la capacidad de ser marines de los Estados Unidos. Son sometidos a un severo entrenamiento que, más que educar, selecciona a los más aptos. Y está bien. Porque de lo contrario no se puede resistir en el campo de batalla.

De allí para abajo, me pregunto cuántas actividades o carreras que se encuentran bajo el sistema «educativo» formal no son formas de selección más que de educación. Los sistemas formales establecen determinadas exigencias. Si alguien se adapta a ellas, bien; si no, afuera.

Sí, eso pasa aun en estos tiempos de no discriminación e incorporación de personas con capacidades diferentes. Porque esas personas tienen, evidentemente, capacidades diferentes.

Pero mis ojos siempre se han dirigido a los «normales». A ellos, no los quiero seleccionar. No les quiero tomar un examen, ponerles un dos y decirles amablemente: afuera.

Porque no es esa mi vocación. Mi vocación es educar.

Y eso es diferente.

A todos les digo que pueden. Que la filosofía no es fácil ni difícil, sino apasionante. Que la filosofía es para inteligencias normales. Solo hay que descubrir la pasión que todavía no ha despertado. Tampoco hay tiempos determinados. No era para primer año, tampoco para cuarto, o sí, o era para segundo año del secundario: depende de cada uno. Educar es esperar. O correr a mil por hora, si alguien corre a mil

por hora. Cada uno es diferente. A quien deja de correr, a quien se detiene agotado, a quien cree que no puede, lo espero, le digo que sí, que puede, que va a llegar, porque miro a su ser y no a su hacer. Y ese esperar ya es educar.

¿Ocurre lo mismo con las demás cosas?

No sé, no tengo todas las respuestas. Pero sé que educar es ayudar a descubrir el propio interior y ayudar a seguirlo. Por ende, para quien tiene vocación, el educador es un ayudante, es alguien que le ayuda a desarrollar lo que ya tenía dentro, para lo cual se necesita paciencia, espera, empatía, diálogo, apasionamiento, entusiasmo... Y es el educador el que debe adaptarse al alumno, no el alumno el que debe adaptarse a un sistema determinado.

Ninguna novedad. Es la mayéutica socrática, proclamada pero negada por todos los sistemas formales que seleccionan y dejan afuera a una pléyade de víctimas, de genios invisibles que nunca han podido adaptarse a un sistema que, para colmo, les dice que ellos son los tontos, en un tiempo que-se llena la boca, hipócritamente, hablando de inclusión.

Educador, tú no eres jurado, no eres juez, no eres fiscal. Si quieres serlo, selo, pero no te llames educador. Porque el que juzga solo puede juzgar el presente. No, tú no juzgas, tú esperas. Educador, tú no dices no. Tú eres esperanza.

\* \* \*



**2018**

---



## **Cómo hacer para que no haya errores en el aprendizaje y la enseñanza de la filosofía (Método infalible)**

Hace poco, gracias a la invitación de una ex alumna (Nani Sánchez) fui al colegio donde ella da clase para hablar de educación. Entonces hice el siguiente experimento.

Supongamos que quieren estudiar filosofía pero *no* hay carreras de Filosofía formales como las organizadas actualmente.

¿Qué harían?

De manera dialógica fueron saliendo las primeras respuestas.

Una, estudiarían por su cuenta.

¿Con qué?

Con libros, ya sea en papel o por Internet.

¿Qué libros? Y..., correr el riesgo. Tal vez preguntar a alguien, tal vez preguntar a algún profesor que da clases de filosofía.

¿Cómo seguir? Depende del objetivo. Supongamos que el objetivo es dar clases de filosofía en el terciario que ahora están estudiando.

Bueno, habría que seguir leyendo y ver qué vamos aprendiendo.

¿Cómo lo haríamos?

Anotaríamos todas nuestras dudas para consultar, más o menos cada diez días, con gente que dice saber filosofía o que da clases de filosofía, o con personas que dicen ser filósofos. Habría que ver si nos cobran o no, si son confiables... Iríamos probando.

Si nos gusta cómo nos tratan, volveríamos, en diez o quince días, con más preguntas, con más textos leídos, con más cosas vistas en papel, en línea, en Youtube, etc.

Y así, ¿durante cuánto tiempo? Y..., deberíamos ir practicando. Tal vez organicemos un grupo para darnos clase mutuamente, para ver

cómo podemos responder, tal vez pidamos asesoramiento a alguien que diga que sabe de esas cosas.

Cada tanto, a su vez, podríamos ir escribiendo, en nuestros blogs, nuestras ideas filosóficas, compartirlas con los demás, recibir críticas, ver cómo nos plantamos ante el debate, ver si dialogamos o nos peleamos, etc.

¿Cuánto tiempo? No sabemos. En última instancia, alguna vez hay que comenzar. Suponiendo que no tengamos pánico escénico, un día podríamos ir a ver a una de las autoridades del instituto y decirle que queremos dar clases de filosofía a los alumnos que quieran escucharnos, y organizar un seminario, un taller, lo que fuere.

Alguien del instituto debería hablar con nosotros y considerar si estamos en condiciones o no. Puede equivocarse, pero tiene que decidir.

Si nos dice que sí, hay que ver cómo nos llevamos con nuestros alumnos voluntarios: en qué medida somos nosotros ahora los que intentamos mover al entusiasmo por el camino recorrido.

Si nos dicen que no, podemos dar clase en nuestra casa a los que quieran escucharnos.

Si nadie quiere escuchar nuestras clases, entonces..., nadie quiere escuchar nuestras clases. Y si alguien quiere escucharnos, pues, correrá el riesgo.

Y así, lentamente, habrá de vuelta lugares donde se estudia filosofía. Bien, mal, regular; Dios sabrá.

Dios sabrá: eso es lo importante.

Porque el problema se produce cuando alguien que no es Dios dice: «yo soy el que sé» y llama a la coacción del Estado para que lo certifique.

Entonces me nombra Secretario de Humanidades de La Nación.

Y entonces organizo las carreras de Filosofía. Y todo el que quiera enseñar filosofía deberá pasar por las carreras así organizadas, y nadie podrá estudiar o enseñar filosofía si no pasa por *mi* sistema, que ahora

se ha convertido en *el* sistema aprobado por el Estado y exigido a todos los que quieran estudiar filosofía.

Porque el otro sistema, claro, era caótico. Mucha gente se podía equivocar.

Ahora, claro, ya no.

\* \* \*



## **El problema de la supuesta revolución educativa en línea**

Que Internet puede implicar grandes cambios en la forma de aprender, no hay duda. Sobre todo, ya es una revolución lo que ocurre en la educación informal no regulada por el Estado, donde personas de cualquier edad aprenden lo que quieren y como quieren por medio de Youtube, las redes sociales, los *e-books*, etc.

Pero no soy tan optimista respecto a la educación formal, porque me parece que hay una tendencia a copiar en línea lo que es el aula *no* virtual.

Y, como ya dijimos, el problema es el aula. (<https://puntodevistaeconomico.wordpress.com/2016/09/21/el-problema-es-el-aula/>): esa estructura donde el supuesto profesor repite un paradigma, los alumnos reciben pasivamente la información y luego deben repetirla para obtener una nota.

Si ello se repite en línea, estamos en el mismo problema. A lo sumo, habrá menos costos de transporte, pero el problema educativo es el mismo.

El eje central de la transformación pedagógica (<http://gzanotti.blogspot.com.ar/2008/11/i-have-dream.html>) debe ser una estructura donde el alumno intente comprender por su cuenta el contenido de lo que *ya* está en diversas plataformas, papel o Youtube, y donde el papel del profesor sea tutorial. Así, la clase se transforma *ipso facto* en clase de consulta, donde el profesor es entonces profesor, esto es, algo adicional y específico a lo que ya estaba disponible. Allí, el docente guía, interpreta, aconseja con respecto a lo que alumno ya intentó comprender. El docente no repite información que ya estaba disponible, sino que guía su comprensión. Ello debe ser así para un sistema *no* virtual, y por ende *también* para un sistema en línea. Y en ese caso, sí, Internet ayuda a que esas clases de consulta sean más dinámicas e interactivas con todo tipo de plataformas. *Sin* olvidar que el contacto personal con el docente –que entonces es una guía– seguirá siendo indispensable.

Pero, a su vez, poco se logrará si no ocurre una transformación en la política educativa con respecto a la libertad de los sistemas de acreditación. Los títulos no deben ser fiscalizados por el Estado, sino por el mercado. Si siguen siendo fiscalizados por el Estado, entonces se seguirá prohibiendo, como ya sucede, la validez de cursos en línea para pasar a instancias superiores. (<http://luiszanotti.com.ar/diversosmedios2.htm> ). Es lo que ya sufren los sistemas de *e-learning* o enseñanza virtual que tratan de competir con sistemas acreditados por el Estado.

Yo mismo he educado libremente a mucha gente que, sencillamente, ha «conversado» conmigo *no* en línea durante milenios, y yo mismo respondo, contesto, guío *en línea* a muchas personas que quieren aprender, de modo totalmente espontáneo e informal. Sin embargo, luego, esas mismas personas, que ya han aprendido mucho, tienen que perder tiempo en los sistemas formal y estatalmente acreditados, sean virtuales o no. *No* hay una sociedad libre que reconozca los *resultados pedagógicos concretos, independientemente de los títulos estatales exigidos por la fatal arrogancia de los burócratas*.

Por lo tanto, sin esas dos transformaciones, en línea o fuera de línea todo seguirá igual.

\* \* \*



## **El problema de los «colegios católicos»: Dos diagnósticos de mi padre, totalmente cumplidos**

Luis J. Zanotti ([www.luiszanotti.com.ar](http://www.luiszanotti.com.ar)) nunca estuvo en contra de la educación formal *en tanto tal*. Porque la educación formal no es sino sistematizar, mediante métodos más específicos, lo que la educación no formal no puede hacer. Y la educación no formal es, esencialmente, la transmisión cultural, la absorción de un horizonte cultural, que se produce naturalmente, como el aprendizaje del lenguaje y los juegos de lenguaje concomitantes a ese mundo cultural.

Que la educación formal haya derivado ahora en la educación formal *positivista* es un resultado de la Ilustración y la «escuela» como método de formación del ciudadano de los Estados nación. Ello fue comprensible en la época (siglos XVIII y XIX), pero luego esa educación positivista quedó tan atrasada como el positivismo en sí.

No obstante, allí sigue, con sus métodos repetitivos, memorísticos y destructores de la creatividad, cual diosa inapelable casi imposible de eliminar (<http://institutoacton.org/2016/11/02/por-que-son-casi-imposibles-las-reformas-educativas/>).

En su momento, mi padre diagnosticó que la «ciudad educativa» (esto es, la educación no formal en todas sus dimensiones) iba a ir supliendo cada vez más el rol educativo, *sobre todo con las nuevas tecnologías de la información*. Lo dijo antes de la aparición de Internet.

O sea, el chico, el adolescente y el adulto se educan (educación como transmisión cultural) *fuera de la escuela*. No es que la escuela formal los eduque «y como complemento» llega lo no formal. *La escuela formal positivista es un esencial fracaso de aprendizaje, mientras que el verdadero aprendizaje se produce fuera de la escuela*.

Al mismo tiempo, por los años sesenta y setenta, mi padre fue el único que introdujo en la Argentina las obras del pedagogo italiano Giovanni Gozzer, quien afirmaba lo mismo en una Italia que tampoco lo escuchaba. Para colmo de la osadía en soledad, Gozzer publicó un libro, *Los católicos y la escuela*, donde afirmaba algo obvio a los ojos de mi padre: *los católicos, en general, al haber adoptado a la escuela*

*formal positivista como modelo de transmisión educativa, fracasaron totalmente en la transmisión de la Fe, porque arrastraron los defectos del positivismo pedagógico a los intentos de enseñar la Fe.*

Silencio total. Nadie, ningún católico respondió ni se interesó por la cuestión. Gozzer y Zanotti se quedaron hablando solos, *en una época donde la mayor parte de los católicos sí escuchaban a Marx y a sus epígonos.*

Ahora, frente a las pañuelitos verdes en los «colegios católicos», muchos se preguntan qué pasa, qué pasó.

Pues bien, esa es la explicación. La «escuela católica» era un proyecto llamado al fracaso. Allí los chicos no aprenden nada, menos aún catolicismo. ¿Y qué aprenden? *Lo que ven por las series, algo de cine, lo que ven por Youtube, etc. ¿Dónde están los católicos allí? No están. Y los chicos no ven EWTN.*

Y si algo les queda depositado en su memoria, de modo inconexo, son trozos de textos marxistas y LGBT con los que los adoctrinaron desde pequeños, *obligatorios también para los colegios católicos.* ¿Y la libertad de la educación privada para tener sus propios planes de estudio? Esa fue una de las principales propuestas de Luis J. Zanotti, en 1981. *¿Respuesta en la Argentina por parte de los católicos? No, Zanotti es muy liberal* (Hablo de mi padre).

Y si todo esto era verdad, ¿ahora qué hacemos?

Muy poco se puede hacer ya. En todo caso, las familias verdaderamente católicas que queden, muy pocas, tendrán que asumir ellas, directamente, la educación religiosa de sus hijos con su ejemplo cotidiano, *e incluso con la transmisión del catecismo.* Yo no tuve catequistas, fue mi padre quien me enseñó el catecismo.

Espero que el resultado no los desanime.

\* \* \*

## **Mis lemas pedagógicos: Para audaces**

Se habla mucho de transformaciones educativas. Pues bien, aquí las tienen. Son de práctica individual. Son riesgosas. Quedan mal. Son institucionalmente peligrosas. Léanlas. Lo peor que les puede pasar (realmente) es que les parezcan bien... Si no, calma, estarán en paz.

<http://gzanotti.blogspot.com/2018/03/mis-lemas-pedagogicos-1-no-hay-que.html>

<http://gzanotti.blogspot.com/2018/03/mis-lemas-pedagogicos-dos-todo-lo-que.html>

<http://gzanotti.blogspot.com/2018/03/mis-lemas-pedagogicos-tres-todos-pueden.html>

<http://gzanotti.blogspot.com/2018/04/mis-lemas-pedagogicos-cuatro-conmigo.html>

<http://gzanotti.blogspot.com/2018/04/mis-lemas-pedagogicos-ultimo-el-que.html>

\* \* \*



## **Del guardapolvo blanco a la ley de educación sexual obligatoria**

El problema *no* es la educación sexual, sino que el Estado imponga coactivamente una única educación sexual, so pena de criminalizar su no cumplimiento.

Pero, en general, a los argentinos les cuesta hacer esa distinción.

Porque la Argentina, junto con Francia, Italia, México y Uruguay, es uno de los cinco países que a fines del siglo XIX fueron un modelo de la intervención estatal en la educación, con la intención de formar al ciudadano.

El modelo es la famosa educación formal estatal positivista, derivada del Iluminismo, cuando los Estados, en aras de «educar al ciudadano», asumieron la función de educar en las ciencias y en las letras, no en lo religioso, para que el ciudadano pudiera convertirse en ese ser humano maduro con que el Kant soñaba y en el verdadero protagonista de las repúblicas secularizadas. Las escuelas sarmientinas fueron eso. Todas ellas muy comprensibles en esa época.

La educación privada existente tenía que «adscribirse al sistema oficial» de algún modo.

El sistema no funcionó, claro. Un hombre educado no votará nunca a un tirano, decía Sarmiento. Pero en 1945, la única provincia argentina donde Perón no ganó fue Corrientes, donde el índice de analfabetismo era mayor.

Algo, evidentemente, no funcionaba en ese ingenuo racionalismo pedagógico. Al cabo, fue un socratismo moral pasado por el Iluminismo del siglo XVIII: La escuela pública enseñará a los niños ciencias, matemáticas, letras, y con eso serán buenos ciudadanos. No lo fueron. Pero el contenido era ingenuo. Des-ideologizado. Leer y escribir, algo de literatura, algo de ciencias, algo de historia argentina, no mucho más.

Una primera advertencia fue el fascismo de Perón. El famoso dictadorzuelo usó el sistema educativo estatal para imponer la santa

doctrina peronista, y Miguel Cané fue sustituido por la gran escritora Eva Perón y su obra clásica de literatura: *La razón de mi vida*. Algunos, entonces, se horrorizaron al ver que para eso se usaba el santo sistema sarmientino.

Luego, claro, todos creyeron por un tiempo que *the end* y los «buenos» libros de lectura volvían a las aulas.

Pero nadie, en este país estatista, advirtió el problema: la educación pública deja las herramientas legales a libre disposición para que sean usadas coactivamente con cualquier fin.

Ayer fue Miguel Cané; luego, Eva Perón; ahora, la ideología del género. No importa que mañana el libro de lectura sea *Mises me mima*. El asunto es el mismo: diversos funcionarios, con formas de pensar diferentes, unas más ingenuas, otras más ideológicas, otras más horrorosas, utilizarán siempre las herramientas legales del sistema para imponer coactivamente sus ideas.

Lo cierto es que en la Argentina nunca hubo libertad de enseñanza. Lo que hubo, si se puede llamar así, fue un empate, un compromiso logrado por muchos católicos para que pueda haber colegios «no estatales» *adscriptos al sistema* –y, en ese sentido, *estatales*– donde había que seguir todo el plan estatal «más» religión. Y de 1955 a 1960 lograron que hubiera universidades privadas que, por supuesto, son vigiladas, hoy más que nunca, por el sóviet estatal.

*Pero libertad de enseñanza, esto es, que los institutos privados tengan derecho, como corresponde, a sus propios planes y programas de estudio, eso no; eso viene «de los liberales», mala gente.*

De modo que inútil que nosotros, mala gente, advirtiéramos con persistencia contra la bomba de tiempo, ineficiente en acto, moralmente corrupta en potencia, que es la educación estatal. *Ahora* algunos se dan cuenta. *Ahora* algunos (muy pocos) reaccionan – aquellos que pueden comprender que el delicado tema sexual debe ser tratado por los padres con sus hijos. Pero ya es tarde. Si en la Argentina se hubiera respetado siempre la libertad de enseñanza, el *lobby* LGBT, totalitario de pura cepa, hubiera tenido más dificultades. En este tema, Macri y su gente están gravemente equivocados, pero

la ley es de 2006, cuando todo estaban muy entretenidos en las variadas demagogias estatistas de Néstor Kirchner.

¡Tarde! Igual que con el gasto público. Los liberales – que en la década de los cincuenta eran apenas dos o tres– siempre lo dijimos, inútilmente.

Han triunfado los «buenos», los que quieren que el Estado cumpla con el «derecho a la educación». Antes fue el derecho a ser educado en ciencias. Luego, en *La razón de mi vida*. Ahora, en la ideología de género. Mañana,... no demos malas ideas.

Y esto no solo ocurre en la Argentina, sino en todo el mundo.

Mientras tanto, lo único que queda es desobedecer la ley y aprender a escuchar a los «malos».

\* \* \*





**2019**

---



**Un mandamiento nuevo les doy:  
que se pongan notas los unos a los otros  
como yo los he examinado**

Una de esas grandes películas de Hollywood de los cuarenta, *Las campanas de Santa María*, (<https://www.filmaffinity.com/ar/film/227852.html>), contiene un diálogo sobre el sistema de notas entre el Padre O'Malley (Bing Crosby) y la Hna. Benedicta (Ingrid Bergman), diálogo que seguramente ha pasado inadvertido para todos los que se dedican a temas educativos. La película trata sobre las ilusiones de una congregación de religiosas por conseguir la donación de un edificio, y conmueve a los espectadores la actuación de Bergman, la voz de Crosby, la relación de sus personajes con los niños y demás. Hacia el final de la película, aparece este diálogo, probablemente interpretado apenas como un entretenimiento imaginativo del director y los guionistas. Pero con esa mala costumbre que me caracteriza, me lo tomaré en serio. Subí el guion en inglés, hice una traducción libre; y aunque se pierde el juego de lenguaje cinematográfico de la escena, el lector puede recuperarlo, a partir de 1 h 19 m, en: <https://www.youtube.com/watch?v=iZ6rpZmC3v8>.

Transcribo y traduzco primero el diálogo entero, para luego analizarlo línea por línea.

–*May I come in? Don't get up. I'm just the pastor here. Grading the papers?* (¿Puedo pasar? No se levante. Solo soy el sacerdote. ¿Corrigiendo?)

–Yes. (Sí).

–*They're a wonderful bunch.* (Son un grupo extraordinario).

–Yes. (Sí).

–*You should be proud of them.* (Deben estar orgullosas de ellos).

–*We are.* (Lo estamos).

–*I ran into some of the girls. They're dying with curiosity about their marks. I'm supposed to come in and, without your knowing, see how they*

*turned out. I presume you opened your heart and passed them all?* (Me encontré con algunas de las chicas. Se mueren de curiosidad por sus notas. Creen que voy a venir y ver cómo les fue sin que usted se dé cuenta. Supongo que abrió su corazón y pasaron todas, ¿no?).

*—All but one, Father.* (Todas menos una, Padre).

*—Patsy? Oh, no.* (¿Patsy? Oh, no).

*—This is only one subject. The others are even worse. Her average is below 60.* (Y esta es solo una de las materias. Las otras están peor. Su promedio está por debajo de 6).

*—She got the date right and spelled her name right. Couldn't you give her something on that and maybe pass her?* (Puso bien la fecha y el nombre. ¿No puede tenerlo en cuenta y tal vez aprobarla?)

*—Don't you think the honour of the school means anything?* (¿No cree usted que el honor de la escuela significa algo?)

*—What about Patsy? St Mary's isn't being very much help to her. Shouldn't we help a child like that? She's beginning to believe in herself. A blow like this... she may never get over it.* (¿Y Patsy? Santa María no le está siendo de mucha ayuda. ¿No deberíamos ayudar a una niña así? Está comenzando a creer en sí misma. Una cosa como esta... Tal vez nunca se recupere).

*—Do you believe in just passing everybody, Father?* (¿Usted cree que, sencillamente, hay que pasar a todos, Padre?)

*—Maybe. Maybe I do.* (Sí, tal vez).

*—I can't believe you mean it.* (No puedo creer que lo diga en serio).

*—It's easier for some children. They don't have to study. Some get the best marks in school and never make a mark afterwards. I knew a character once. A fellow named Elmer Hathaway. We went through school together. Or rather, I went through school. Elmer just stood still. He was three years in eighth grade. Quite a boy. The teacher wondered how he found his way to school. Sometimes he didn't. The kids used to make fun of him. He was sort of a dreamer. Sometimes he'd forget what day it was and come to school on Saturday. They asked him who Plato was one day and he said, «Plato, who?». But he was good with his hands. He built a*

*sailboat. One time he disappeared for two or three days. When he came back they asked where he'd been and he said, «Just sailing». He got to be a foot taller than anybody else in the class, and they felt sorry for him and passed him. I think they needed the desk. He never knew, and from then on, he developed assurance.* (Para algunos chicos, es más fácil; casi no tienen que estudiar. Algunos obtienen buenas notas en la escuela, pero luego, no dejan huella. Conocí a alguien una vez. Tuve un compañero llamado Elmer Hathaway. Íbamos juntos a la escuela. O, mejor dicho, yo iba; Elmer simplemente estaba ahí. Estuvo tres años en octavo grado. Un gran chico. El maestro se preguntaba cómo encontraba el camino a la escuela, y a veces no lo lograba. Los demás se burlaban de él. Era un soñador. A veces se olvidaba de qué día era e iba a la escuela el sábado. Un día, le preguntaron quién era Platón y él preguntó por el apellido. Pero era bueno con sus manos. Un día construyó un bote de vela y desapareció tres días. Cuando volvió, todos le preguntaron dónde había estado, y él respondió: «¡pescando!». Como ya era bastante más alto que los demás chicos de su clase, tuvieron compasión de él y lo pasaron de grado. Creo que necesitaban el banco... Él nunca lo supo, pero desde ese día tuvo más seguridad en sí mismo).

*You've heard of Hathaway Shipyards?* (Ha escuchado hablar de los astilleros Hathaway?).

–Yes. (Sí).

*–That's Elmer. To this day he takes care of his less fortunate pals. The ones that used to get 99 and 100. If any of them are broke or out of a job, they can always work for Hathaway. He's a good man. By the way, just what is passing, anyhow?* (Son de Elmer. Hasta hoy, él se ocupa de sus compañeros menos afortunados. Aquellos que, precisamente, obtenían notas de 9 y 10. Si alguien está arruinado o sin trabajo, siempre puede trabajar para Hathaway. Es un buen hombre... Entre paréntesis, ¿cuál es la nota mínima de aprobación?)

–75. *You know.* (7,50, como usted sabe).

–Yes, *I know that, but who started it?* (Sí, pero ¿y eso de dónde viene?)

–*Our school is based on it. Without standards...* (Nuestra escuela se basa en ello. Sin estándares...).

–*Yes?* (¿Sí?)

–*But... you're not serious?!* (Pero ¡¿no lo dirá en serio?!).

–*I am. Should we give the children a helping hand or measure their brains? Why do they have to have 75 to pass?* (Sí. ¿Debemos ayudar a los chicos o medirles el cerebro? ¿Por qué tienen que tener 7,50 para pasar?

–*You would pass them at 65?* (¿Los aprobaría usted con 6,50?)

–*Why not? Why not at 55? Why any grades at all?* (¿Por qué no? ¿Por qué no con 5,50? ¿Y por qué las notas, a fin de cuentas?).

–*Why don't we close the school?* (¿Y entonces por qué no cerramos el colegio?).

–*Better than breaking their hearts.* (Eso es mejor que romperles el corazón).

–*That's unfair, Father. My heart aches for Patsy. When you infer it doesn't, you're being unjust. I have done everything possible to help, but I must uphold our standards. If you order me to pass her, I shall do so. But her mark remains the same.* (Eso no es justo, Padre. Mi corazón se conmueve por Patsy. Si usted cree que no, comete una gran injusticia. Hice todo lo posible para ayudarla, pero debo mantener nuestros estándares. Si usted me ordena que la apruebe, lo haré. Pero su nota será la misma).

–*We have had differences of opinion, but they haven't been important. This is serious. I'm not going to order you to do anything. It's up to you, but...* (Hemos tenido nuestras diferencias, pero no fueron importantes. Esto, en cambio, es serio. No le voy a ordenar a usted que haga nada. Depende de usted, pero...).

–*But she failed.* (Pero no pasó...).

Bien, ahora analicemos esto en serio.

*—May I come in? Don't get up. I'm just the pastor here. Grading the papers?*

*—Yes.*

*—They're a wonderful bunch.*

*—Yes.*

*—You should be proud of them.*

*—We are.*

*—I ran into some of the girls. They're dying with curiosity about their marks. I'm supposed to come in and, without your knowing, see how they turned out. I presume you opened your heart and passed them all?*

*—All but one, Father.*

*—Patsy? Oh, no.*

*—This is only one subject. The others are even worse. Her average is below 60.*

*—She got the date right and spelled her name right. Couldn't you give her something on that and maybe pass her?*

Aquí comienza lo interesante. La hermana cree que O'Malley se ha vuelto loco. A pesar de eso, sigue:

*—Don't you think the honour of the school means anything?*

Miren la diferencia. La hermana habla del honor de la escuela; el sacerdote, de Patsy. Por ahí gira toda la cuestión.

*—What about Patsy? St Mary's isn't being very much help to her. Shouldn't we help a child like that? She's beginning to believe in herself. A blow like this... she may never get over it.*

En esto insiste el sacerdote permanentemente. Debemos ayudar a los chicos a que tomen confianza en sí mismos y a que salgan adelante en un mundo difícil. Él no cree que las notas sirvan para eso.

*—Do you believe in just passing everybody, Father?*

La hermana siempre es coherente. Le hace sacar al sacerdote sus conclusiones. El problema es que él también es coherente.

*–Maybe. Maybe I do.*

*–I can't believe you mean it.*

Miren la diferencia. La hermana habla del honor de la escuela. El sacerdote, de Patsy. Por ahí gira toda la cuestión.

Esto es clave. Nadie piensa que alguien pueda objetar en serio al sistema de notas. Yo lo hago, pero hago bromas precisamente para no escandalizar sobre algo que se ha tomado como el onceavo mandamiento: No matarás; no robarás; no levantarás falso testimonio; no desearás la mujer de tu prójimo; *no atentarás contra el sistema de notas.*

*–It's easier for some children. They don't have to study.*

Exacto. No estudian, o sea no comprenden (hermenéutica) lo que dicen. Solo memorizan lo que leen (la comprensión incluye la memoria, pero no al revés) y lo repiten como robots. Y así obtienen el adorado 10, como becerro de oro. Son buenos chicos, «les va bien en el colegio». Por dentro pueden estar muriendo, pero ¡sacan 10! Y O'Malley se da cuenta.

*... Some get the best marks in school and never make a mark afterwards.*

O sea, después se ve la inutilidad de todo aquello. Después viene el ejercicio de la libertad, de la madurez, de la sabiduría, y los 10 no han sido signo de nada de eso.

Y obviamente, da el ejemplo, símbolo de que el buen corazón es lo que cuenta y lo poco que le importa al sistema educativo formal positivista:

*... I knew a character once. A fellow named Elmer Hathaway. We went through school together. Or, rather, I went through school. Elmer just stood still.*

Perfecto. Elmer «no-estaba-en-la-escuela», aunque físicamente pudiera estar allí. No era su mundo: «estar en el mundo».

*... He was three years in eighth grade. Quite a boy. The teacher wondered how he found his way to school.*



Claramente, su camino estaba en otro lado.

*... Sometimes he didn't.*

Gracias a Dios.

*... The kids used to make fun of him.*

«Bulling», por supuesto.

*... He was sort of a dreamer.*

Soñador. Exacto. Una inteligencia y un corazón creativos, que estaban en otro lado, gracias a Dios: en sus sueños, en sus ilusiones, que son la fuente del verdadero aprendizaje —*un aprendizaje diferente según sean diferentes nuestros sueños.*

*... Sometimes he'd forget what day it was and come to school on Saturday. They asked him who Plato was one day and he said, «Plato, who?».*

«Aunque hablara las lenguas de los ángeles, / si no tengo amor, [no soy nada]. / Aunque tuviera el don de profecía, / y conociera todos los misterios; / aunque tuviera plenitud de fe / y pudiera trasladar montañas, / si no tengo amor, [no soy nada]. / Aunque repartiera / todos mis bienes a los pobres, / y entregara mi cuerpo a las llamas, si no tengo amor, [no soy nada]».

¡Exacto! A San Pablo tampoco lo tomamos en serio. ¿De qué te sirve saber quién era Platón si no tienes corazón?

*... But he was good with his hands. He built a sailboat. One time he disappeared for two or three days. When he came back they asked where he'd been and he said, «Just sailing».*

Exacto. Simplemente, pescando, mientras ustedes pierden el tiempo y se llenan la cabeza de datos.

*... He got to be a foot taller than anybody else in the class and they felt sorry for him and passed him. I think they needed the desk.*

O'Malley se da cuenta de cómo funciona el sistema: necesitamos el banco. Espacio para los adaptados. Los inadaptados —por gracia de Dios—, afuera.

*... He never knew, and from then on he developed assurance.*

Pero eso le permitió que los demás no le dijeran que era un fracasado según los términos de un sistema que es un fracaso en sí mismo. Y lo más importante para O'Malley: que los chicos tengan autoestima, confianza en sí mismos, porque eso es lo que les permite aprender y progresar.

*... You've heard of Hathaway Shipyards?*

*... That's Elmer. To this day he takes care of his less fortunate pals. The ones that used to get 99 and 100.*

Observen la clave, el símbolo. Eso es Elmer. Un emprendimiento, algo que cambia el mundo y ayuda a los demás, los verdaderos desamparados y arruinados precisamente porque fueron funcionales al sistema.

*... If any of them are broke or out of a job, they can always work for Hathaway. He's a good man.*

Elmer tiene corazón. Es una buena persona.

*... By the way, just what is passing, anyhow?*

Y aquí O Malley, lejos de rendirse, da la estocada final:

*—75. You know.*

*—Yes, I know that, but who started it?*

La pregunta de un niño ante el absurdo. ¿Y eso por qué? ¿De dónde salió? ¿Quién o qué lo determinó? Los defensores del sistema no tienen respuesta:

*—Our school is based on it. Without standards...*

O sea: sin el sistema de notas... Y el sacerdote insiste: «¿qué?»

*... You're not serious?!*

Nuevamente: ¡no atentaré en serio contra ese nuevo mandamiento!

*—I am.*

Sí, lo dice en serio.

*... Should we give the children a helping hand or measure their brains?*

¿Ayudar a los chicos o medir sus cerebros? La educación *no* es un sistema de selección. No es ver quién encaja en los límites estrechos del sistema y quién no. Es un sistema de acompañamiento, de tutoría, de estar al lado del que pregunta, del que comete errores, del que cae, precisamente para que pueda aprender de todo ello y madurar.

*—You would pass them at 65?*

La hermana, coherente defensora, de vuelta lo lleva a sus conclusiones. Y el sacerdote se mantiene coherente.

*—Why not? Why not at 55? Why any grades at all?*

Y la coherente respuesta de la hermana:

*—Why don't we close the school?*

¡Y la coherente respuesta del sacerdote!:

*... Better than breaking their hearts.*

¡Exacto! La santa conclusión debía aparecer oculta en una vieja película de Hollywood —no sea que nos arresten: ¡dejen de romper el corazón de los niños, dejen de anular sus inteligencias, dejen de corromperlos buscando el 10 por todos los medios! ¡Cierren los colegios! ¡Basta con ellos si ellos *son* el sistema de notas! La cuestión no se trata de buenos colegios con buenos docentes, la cuestión radica en el error del sistema. No se trata de nuevas barracas con nuevos guardianes que traten mejor a los prisioneros; la cuestión es terminar con el nazismo. No se trata de nuevas granjas con buenos dueños que traten bien a los esclavos, la cuestión es terminar con la esclavitud.

*—That's unfair, Father. My heart aches for Patsy. When you infer it doesn't, you're being unjust. I have done everything possible to help, but I must uphold our standards. If you order me to pass her, I shall do so. But her mark remains the same.*

He aquí el problema: Los que creen que están haciendo el bien se sienten injustamente acusados. Y tienen razón, no tienen idea de lo que están haciendo. ¿Cómo decir esto sin herir? Finalmente, la disyuntiva terrible: ¿usamos una «orden» que la conciencia del otro

no está dispuesta a aceptar? ¿Usamos la mera autoridad del mando para terminar con la mera autoridad del mando?

*... This is serious. I'm not going to order you to do anything. It's up to you, but...*

Ciertamente, el sacerdote se toma esto en serio.

Y la respuesta de la hermana, que no puede salir de su paradigma:

*... But she failed.*

*Failed*, 'reprobó', que también puede significar 'falló', 'fracasó'. ¡Los niños *no* son un fracaso en sí mismos! Un niño jugando no es un fracaso, como tampoco lo es una adolescente pensando en el primer novio, un varoncito que quiere jugar a la pelota, o una niña o un niño que sueñan con ser astronautas mientras están encerrados en un aula escuchando las respuestas prefabricadas a una conversación inexistente. Somos nosotros los fracasados: los que erigimos colegios, los que ponemos notas, los que reprobamos, los que hacemos lo que dicen los sóviets llamados CONEAU, CONICET, reglamento, estándares, «ranqueo», «pacto de Bolonia», etc.

Dios tenga misericordia de nosotros.

\* \* \*

## **El sistema educativo formal positivista**

(punto 4 del capítulo 5 de *La hermenéutica como el humano conocimiento*, de próxima aparición)

Pocas veces, como en este caso, el positivismo ha echado raíces tan profundas que los intentos de cambiarlas son aplastadas por los enormes troncos que ellas alimentan.

Todo lo que hemos explicado en este libro, todo lo que tiene que ver con conocer, entender, interpretar, con la empatía, la conciencia histórica, la interpretación, todo refuta por sí mismo el paradigma positivista de conocimiento, donde se lo confunde con grabar información de memoria y luego expelerla, como un excremento que, obtenida la sacrosanta nota alta, es abandonado como una costra artificial que nunca, por supuesto, formó parte de nuestro mundo vital.

Hay que distinguir. La cuestión no es la educación formal, que como tal no es sino un mayor método<sup>15</sup> aplicado a un contenido cultural del mundo de la vida. La cuestión es la educación formal positivista, donde la misma estructura del aula implica una voz regente y manos que anotan y repiten. Puede infiltrarse de vez en cuando alguien que quiera dialogar y hacer comprender –eso es enseñar. Pero ese alguien deberá luchar contra sus colegas, contra el sistema, contra los alumnos –asombrados de que alguien *no* los coaccione–, contra los padres, contra decanos, contra rectores y hasta contra el sistema de acreditación. Las transformaciones no consisten en héroes anónimos, sino en un sistema que funcione con los incentivos normales para la naturaleza humana.

Hay estudios históricos profundos que observan con comprensión este período positivista, emergente de una razón instrumental típica del Iluminismo del siglo XVIII<sup>16</sup>. Ya es historia la historia de la «escuela nueva»<sup>17</sup>, que trató de solucionar el tema sin salir, sin embargo, del esquema de aula y escuela anterior. Y por supuesto, hay gente que se da cuenta de que las nuevas tecnologías de la comunicación no pueden ser compatibles con ese esquema antiguo de aula, pero no saben cómo decirlo ni qué hacer. Hay voces que critican el sistema educativo

---

<sup>15</sup> Zanotti, Luis J. *La misión de la pedagogía*, Columbia, Buenos Aires, 1967.

<sup>16</sup> Zanotti, Luis J. *Etapas históricas de la política educativa*, *op. cit.*

<sup>17</sup> *Op. cit.*

y proponen la creatividad<sup>18</sup>, aunque sin proponer un cambio radical del sistema. Y hay voces aisladas que lo hacen<sup>19</sup>, pero son más ignoradas que las propuestas de teletransportación, viajes en el tiempo o a través de los agujeros negros.

Pero «la» propuesta de reforma no es una propuesta impuesta coactivamente, de modo contradictorio, por los poderes del Estado. Consiste justamente en acabar con el monopolio estatal coactivo en materia educativa, que torna casi imposible cualquier transformación y realimenta el totalitarismo inamovible de los sindicatos educativos aferrados de manera absoluta a un sistema positivista que luego «creen» que critican cuando citan a autoritarios de izquierda como Freire<sup>20</sup>. Que a las diversas universidades libremente creadas pueda

---

<sup>18</sup> Ya son famosas, al respecto, las conferencias de Ken Robinson, por ejemplo: <https://www.youtube.com/watch?v=0xnd8Yljt80>. Pero todo queda en la nada, porque las legislaciones estatales de todo el mundo impiden la creatividad del alumno.

<sup>19</sup> Landolfi, H. *Educación para la fragilidad*, Buenos Aires, Dunken, 2015; del mismo autor, *Psicología, Filosofía y Educación*, Dunken, Buenos Aires, 2017.

<sup>20</sup> Al respecto, ver Zanotti, Luis J., «El cuestionamiento de las instituciones escolares», en IIE, *Revista del Instituto de Investigaciones Educativas*, (I), 1975: «... El gran adalid de esa educación dialógica es hoy la figura del brasileño Paulo Freire. El diálogo como esencia de la labor educativa. ¿Quién puede negarlo? Supongamos que esta exposición fuera un modelo de educación bancaria, según lo que dice Paulo Freire. Yo habría traído acá una posición para que los lectores la reciban pasivamente. Habría hecho el depósito bancario en los lectores que me habrían leído pasivamente. Supongamos que esto haya ocurrido así. Aquí entonces no hubo ni educación ni nada que se le parezca. Simplemente no hubo nada. Si entre los lectores y el autor de este texto de alguna manera no se ha establecido un esquema de participación mental, aunque no lo hayamos explicitado mediante preguntas y respuestas y diálogos y grupos operativos de trabajo, aquí no ha pasado nada. Pero si han quedado dudas, reflexiones, si los lectores han seguido el hilo del pensamiento aquí escrito, si quedan reflexionando sobre el tema con ansias de buscar bibliografía, de realizar consultas, entonces aquí ha habido educación dialógica, es decir, ha habido educación, porque hay una sola educación que es la educación y que es dialógica: existe cuando hay diálogo, cuando hay participación: entre unos y otros, y el resto no existe. No hay una metodología de “clase magistral” de la cual debemos abjurar y una clase

entrar *cualquiera que cumpla con los requisitos de ingreso*, que a las empresas y diversos trabajos pueda entrar *cualquiera que cumpla con los requisitos de ingreso*, que para ello dejen de ser necesarios los títulos «oficiales» es precisamente lo que incentivará propuestas pedagógicas diversas que tendrán que competir entre sí por un público *no cautivo*, cuya creatividad posterior preparará mejor para fundar el propio emprendimiento y no depender de una empresa a la cual entran solo egresados con el «título oficial».

La escuela formal positivista sigue siendo en casi todo el mundo un ícono, una especie de tótem al cual se ofrecen sacrificios humanos –todos pasamos allí entre 18 y 20 años de nuestra existencia. Es, tal vez, el símbolo más importante del superyó racionalista, y tal vez por ello es tan difícil matar al padre.

Hasta entonces, seguiremos siendo las pilas de la Matrix, mientras los Morpheus y los Neo forman parte de un submundo de contrabando.

\* \* \*

---

con diálogo y participación: hay clase o no hay clase. Hay clase cuando el profesor, aunque hable una hora entera, entra en participación con los alumnos y estos lo siguen, razonan con él, lo escuchan, meditan en lo que dice. Así como hay también clase cuando se va dialogando en voz alta. Cuando no ocurre nada de esto, entonces no hay educación dialógica, simplemente porque no hay educación. Pero hoy se toma la bandera del diálogo, se la levanta y luego se la escarnece inclusive, porque se oyen exámenes donde los alumnos, tartamudeantes, anhelantes, nerviosos y asustados repiten la posición de Paulo Freire para tratar de que el profesor le ponga la nota con la cual van a aprobar y obtener el certificado formal de un saber en el más puro esquema de la «educación bancaria» de Paulo Freire. *Pero eso es, simplemente, la burla a la cual llegamos y la prueba de que muchas de estas cosas se están manejando con intenciones a veces simplemente exhibicionistas y, en otras ocasiones, con intenciones de destruir algo para llegar a otro tipo de esclavitudes mucho peores*» (las itálicas son nuestras).





## FUENTES

---

### 2008

1. <https://gzanotti.blogspot.com/2008/02/el-dram-de-la-educacin-formal.html>
2. <https://gzanotti.blogspot.com/2008/11/i-have-dream.html>
3. <https://gzanotti.blogspot.com/2008/11/i-have-dream-ii.html>

### 2009

4. <https://gzanotti.blogspot.com/2009/02/el-profesor-en-tiempos-de-internet.html>
5. <https://gzanotti.blogspot.com/2009/02/el-autodidacta-en-tiempos-de-internet.html>
6. <https://gzanotti.blogspot.com/2009/08/libertad-de-ensenanza-y-educacion.html>
7. <https://gzanotti.blogspot.com/2009/09/un-camino-hacia-la-libertad-de.html>

### 2011

8. <https://gzanotti.blogspot.com/2011/05/paradigma-y-creatividad.html>

## **2012**

9. <https://gzanotti.blogspot.com/2011/12/mi-hermano-profesor-de-literatura.html>
10. [https://gzanotti.blogspot.com/2012/04/la-vida-academica-y-los-borg\\_5035.html](https://gzanotti.blogspot.com/2012/04/la-vida-academica-y-los-borg_5035.html)
11. <https://gzanotti.blogspot.com/2012/08/papa-aprendi-fracciones.html>
12. <https://gzanotti.blogspot.com/2012/08/de-la-educacion-prohibida-luis-j.html>
13. <https://gzanotti.blogspot.com/2012/09/la-verdadera-revolucion-educativa-la.html>

## **2013**

14. <https://gzanotti.blogspot.com/2013/05/sobre-la-ensenanza.html>
15. <https://gzanotti.blogspot.com/2013/12/las-notas-que-no-se-notan.html>

## **2014**

16. <https://gzanotti.blogspot.com/2014/03/dos-aclaraciones-sobre-la-reforma.html>

## **2015**

17. <https://gzanotti.blogspot.com/2015/11/revistas-academicas-hay-otros-modos-de.html>

## **2016**

18. <https://gzanotti.blogspot.com/2016/03/de-la-cabana-del-tio-tom-la-escuela.html>
19. <https://gzanotti.blogspot.com/2016/09/el-problema-es-el-aula.html>
20. <https://gzanotti.blogspot.com/2016/10/por-que-son-casi-imposibles-las.html>

## **2017**

21. <https://gzanotti.blogspot.com/2017/02/the-john-keatings-problem-o-el-problema.html>
22. <https://gzanotti.blogspot.com/2017/08/seleccionar-o-educar.html>

## **2018**

23. <https://gzanotti.blogspot.com/2018/01/como-hacer-para-que-no-haya-errores-en.html>
24. <https://gzanotti.blogspot.com/2018/04/el-problema-de-la-supuesta-revolucion.html>
25. <https://gzanotti.blogspot.com/2018/07/el-problema-de-los-colegios-catolicos.html>
26. <https://gzanotti.blogspot.com/2018/07/mis-lemas-pedagogicos-para-el-que-se.html>
27. <https://gzanotti.blogspot.com/2018/09/del-guardapolvo-blanco-la-ley-de.html>

## **2019**

28. <https://gzanotti.blogspot.com/2019/01/un-mandamiento-nuevo-les-doy-que-se.html>
29. <https://gzanotti.blogspot.com/2019/01/el-sistema-educativo-formal-positivista.html>

\* \* \*