

LUIS JORGE ZANOTTI

*Sus ideas educativas
fundamentales
y su importancia para
nuestro tiempo*

GABRIEL J. ZANOTTI

LUIS JORGE ZANOTTI

*Sus ideas educativas
fundamentales
y su importancia para
nuestro tiempo*

BIBLIOTECA IA

PRÓLOGO	ÍNDICE	11
INTRODUCCIÓN		15

PARTE I: LOS GRANDES LIBROS

CAPÍTULO UNO		
EL NORMALISMO (1960)		23
1. Introducción filosófica y la relación con la vida de mi padre		24
2. Su enfoque: una crítica benevolente		29
3. El aspecto filosófico		31
4. El positivismo pedagógico		32
4.1. La crisis		36
4.2. La propuesta		40
Anexo 1: Una primera visión del problema filosófico detrás de la enseñanza media		43
CAPÍTULO DOS		
POLÍTICA EDUCACIONAL (1961)		51
1. Introducción		51
2. La libertad de enseñanza		58
2.1. Las leyes fundamentales argentinas sobre educación primaria, secundaria y universitaria y su relación con la libertad de enseñanza		58
a. Constitución de 1853		58
b. La educación primaria		58
c. La escuela media		62
d. El sector universitario		65
d.1. Aspecto descriptivo		65
d.2. El segundo aspecto: la relación con la libertad de enseñanza		67
2.2. Una primera advertencia de mi padre sobre la libertad de enseñanza		68

CAPÍTULO TRES

IDEAS Y ANTECEDENTES PARA UNA REFORMA DE LA ENSEÑANZA MEDIA (1965)

1. Introducción	75
2. El planteo inicial	77
3. La propuesta concreta: la escuela intermedia	79
4. La conclusión en ese momento	82
5. Evaluación retrospectiva	84

CAPÍTULO CUATRO

LA MISIÓN DE LA PEDAGOGÍA (1967)

1. Introducción	87
2. Relaciones entre teoría, praxis y la antropología filosófica de fondo	88
3. Una fenomenología de la escolaridad y la cultura	95
4. Implicaciones para la “educación continua”, el dinamismo educativo, los límites de los métodos y la libertad de enseñanza	101
5. Líneas directrices	105

CAPÍTULO QUINTO

PRECISIONES PEDAGÓGICAS (1967)

1. Introducción	113
2. “En torno a presupuestos imprecisos”, <i>La Nación</i> , 11-9-1960	114
2.1. El memorismo	114
2.2. El enciclopedismo	115
2.3. “El verbalismo”	115
2.4. La “enseñanza libresca”	114
2.5. El humanismo	114
2.6. Reflexiones adicionales y una actualización	117
3. Adelanto de dos temas centrales	119
3.1. Introducción	119
3.2. “Desdén y mito de la escuela”, <i>La Nación</i> , 19-5-63	120
3.3. “La vejez de la nueva educación”, <i>La Nación</i> , 18-10-64	122

CAPÍTULO SEXTO

LA ESCUELA Y LA SOCIEDAD EN EL SIGLO XX (1970, OP.CIT.) 125

1. Introducción	125
2. El proceso progresivo de desvinculación	127
3. Los nuevos medios de comunicación.	133
3.1. La des-ideologización escolar como menos importante de lo que parece	134
3.2. Las primeras pero no las últimas letras	136
3.3. La escuela media, otra vez	137
3.4. Otra vez, su crítica al “barroquismo reglamentarista”	139
3.5. Y hablando de “planeamiento”... Un párrafo increíble	142
4. El sistema educativo de los EEUU	145
4.1. Introducción	145
4.2. La administración local	146
4.2.1 La tecnología al servicio de la enseñanza	
4.3. Su reflexión final sobre los EEUU	149

CAPÍTULO SÉPTIMO

ETAPAS HISTÓRICAS DE LA POLÍTICA EDUCATIVA (1972) 151

1. Introducción	151
2. La escuela redentora	153
3. La escuela nueva	159
3.1. Introducción	159
3.2. Una redención que no fue tal	160
3.3. Unamuno, el gran crítico de la pedagogía racionalista	163
3.4. Finalmente, la escuela nueva	169
4. Sí, el celular triunfó, pero no renuncies	172
4.1. Las novedades del s. XX	172
4.2. De la escolaridad al mundo de la vida, de vuelta pero distinto	177
4.3. Adiós escuela adiós	178
4.4. Las tres etapas	179
4.5. ¿Qué paradoja?	180
4.6. Visión retrospectiva	181

CAPÍTULO OCTAVO

LOS OBJETIVOS DE LA ESCUELA MEDIA (1980)	183
1. Introducción	183
2. Escuela media y adolescencia	188
2.1. La adolescencia	188
2.2. La escuela media, contradictoria con la adolescencia	192
3. Las propuestas de reforma	196
4. Dos advertencias finales de mi parte	203

PARTE II: LOS GRANDES ARTÍCULOS

CAPÍTULO UNO

SUS ARTÍCULOS EN LA REVISTA DEL INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EDUCATIVAS	207
1. Introducción general	207
2. Dos artículos esenciales para la tercera etapa de la política educativa y la libertad de enseñanza	208
2.1. La desinstitucionalización del sistema educativo	208
a. El secreto de las estructuras competitivas	209
b. O certificado, o nada	210
c. Entre tanto... Educación, si te he visto no me acuerdo	211
d. El mito de la escuela, again	212
e. Finalmente, la des-institucionalización	213
f. ¿Qué significa esto?	216
2.2. Nuevas funciones profesionales docentes	223
2.2.1 Primera parte: las propuestas de mi padre en su época	224
2.2.1.1. El fracaso de los intentos de transformación de los sistemas educativos (los títulos de cada una de las tres partes son los del artículo)	229
2.2.1.2. Funciones profesionales docentes y las nuevas tecnologías de conservación de la experiencia	230
2.2.1.3. El artículo de Gozzer	230
a. Una noción más amplia de "tecnología"	231
b. Entra la educación	232
c. Escuela y nuevas tecnologías	234
d. Relación con la pedagogía	237
e. Educación como tecnología	237
f. Una humilde conclusión	237

2.2.1.4. La interpretación de mi padre. La escuela normal como un centro formativo de docentes capacitados para sus nuevas funciones profesionales	238
2.2.2. Segunda parte: las nuevas funciones docentes en el mundo actual	243
a. Vamos a hacer ahora un delicado ejercicio hermenéutico: ¿qué significarían HOY estas propuestas?	243
b. La tercera etapa de la política educativa, hoy	246
3. Otros artículos publicados en el IIE	247
3.1. “El cuestionamiento de las instituciones escolares”	247
a. La igualdad de oportunidades	248
b. De la redención a la opresión	248
c. Obligatoriedad y opresión	249
d. Análisis de algunos autores	249
e. El fondo de la cuestión y su contradicción	252
f. Análisis final y crítica	252
g. ¿Qué hacer?	253
3.2. “Civilización y barbarie, cien años después”	255
3.3. “Posibilidad y alcances de la Política Educacional como una disciplina autónoma”	262
CAPÍTULO DOS	
OTROS ARTÍCULOS CLAVES PARA ENTENDER SU PENSAMIENTO	269
1. Los valores formativos del mundo del trabajo	269
2. El renovado ideal de la escuela común	275
3. Cuando el presente es futuro	280
CAPÍTULO TRES	
ARTÍCULOS PUBLICADOS EN EL DIARIO <i>LA NACIÓN</i>	285
1. “La triple escolaridad”, <i>La Nación</i> , 10-9-71	281
2. “El monopolio educativo”, <i>La Nación</i> , 5-4-1972	288
3. “Carta a un joven estudiante”, <i>La Nación</i> , 10-8-73	290
4. “La idea de educación”, <i>La Nación</i> , 1976	293
5. “El poder”, <i>La Nación</i> , 9-6-1976	294
6. Las luchas de mi padre contra la Unesco	297
6.1. “La batalla por la segunda Unesco”, 9-3-85, y “Las ideas claras y distintas del directo de la Unesco”, 16-4-85	297
6.2. “Los grandes inventos de la Unesco”, 27-9-91	299

CAPÍTULO CUATRO

LOS ARTÍCULOS FILOSÓFICOS Y POLÍTICOS

PUBLICADOS BAJO EL PSEUDÓNIMO JORGE LACANNA 303

1. Introducción	303
2. El prólogo	304
3. "Nosotros, los responsables", 21-8-79	306
4. "Las acciones privadas de los hombres...", 24-9-79	309
5. "Piedad para Salieri", 5-8-83	313
6. "Oración del pequeño burgués", 18-11-83	314
7. "Para bien ser", 26-4-84	316
8. "Más bajo, poetas, más bajo", 22-9-84	320
9. Hacer los deberes", 14-11-85	321
10. "Hacer exactamente lo que se quiere hacer", 16-7-85	325
11. "No, dijo William gravemente. Aquí, no", 23-3-88	327
12. El vizconde partido por la mitad (10-12-89)	329
13. "El constitucionalismo nació para defender la libertad", 21-9-90	332
14. "La hora de encontrarse a sí mismo", 1-8-91	337

CAPÍTULO CINCO

PEQUEÑAS PERLAS 341

1. "Educación y dependencia", 12 de Marzo de 1977, reseña a Luis García Martínez, Teoría de la dependencia, Emecé, 1976	341
2. "La clase ha comenzado", <i>Semirrecta</i> , Oct./Nov. de 1952	344
3. "Un reportaje especial: Marisa Serrano Vermengo: la maestra inigualable", 20 de Febrero del 56	347

PARTE III: APÉNDICES

1. Biografía de mi padre, por Pablo M. Zanotti y Gabriel J. Zanotti. Escrita especialmente para la primera edición de su <i>Obra Fundamental</i> , op.cit., 1993	349
2. Propuestas curriculares concretas para la Enseñanza Media (de su libro <i>Los objetivos de la Escuela Media</i> . 1976)	351
3. Inquietudes	370
3.1. Índice	370
3.2. La poesía "impublicable": <i>El amor</i>	373
3.3. El rechazo	374
3.4. Su apelación	375
3.5. La respuesta (asunto, iniciador, expediente, etcétera...)	379
3.6. La estocada final del luchador. El convence. Ellos vencen.	375

PRÓLOGO

Por Alberto C. Taquini hijo

La revisión de una obra tan prolífica como la de Luis Jorge Zanotti es una tarea tan necesaria como desafiante.

Sin dudas, la vastedad y profundidad de temas abordados con una rigurosidad y calidad reflexiva única en su género, hacen de Zanotti uno de los últimos intelectuales de nuestro tiempo que pensó en el todo con vocación filosófica y política. En distintos espacios, desde la universidad a la prensa gráfica, su fecunda producción dio luz desde su mirada singular a muchos de los problemas sociales contemporáneos.

Decimos que revisitar su obra es necesario porque sus libros y artículos inspiran en su vigencia a reflexionar y a desafiarnos a nosotros mismos en nuestra lectura sobre el pasado, el presente y el futuro. Zanotti es un claro ejemplo de la libertad de pensamiento que hace uso de distintos recursos de sus antecesores para valerse de una mirada siempre renovada sobre el mundo que lo rodea.

Forjado en la profesión docente y en la tradición de las escuelas normales, Zanotti vio más allá de su contemporaneidad, y a través de ella, para superar el positivismo pedagógico de un Estado redentor que forma ciudadanos ilustrados a través de la escuela, con un espíritu reformador. Comprendió que esa escuela en la que creció había cumplido su misión y, paulatinamente, con una crítica constructiva y con un gran sentido de su tiempo histórico se desprendió de ese paradigma. Esa escuela había cumplido un ciclo y se debía pasar a otra escuela.

El mundo dictaba que otra formación era necesaria y el espíritu reformador de Zanotti tomó nota de ello, siempre desde la convicción

que todo reglamentarismo en exceso fosiliza los medios para lograr nuevos objetivos y la libertad es fundamental para instrumentarlos.

Si bien la reforma de la enseñanza fue uno de los temas fundamentales de su vida, la imposibilidad de tomar decisiones político educativas adecuadas al respecto en nuestro país, fue un amargo sinsabor que comprendió tempranamente.

No obstante, lo apasionaba la política educacional porque era un hombre tan profundo en su pensamiento filosófico como en su capacidad y voluntad férrea de llevar a la realidad las ideas.

Es así que, precursor a su tiempo, buscaba una reforma de la educación media que conjugue la capacitación científica a tono con la revolución científico técnica de la posguerra y la formación de jóvenes con capacidad para habitar e interpretar ese mundo como ciudadanos racionales, con una mirada internacional. Al decir de Zanotti, la educación debe brindar

“más que contenidos inertes, habilidades para enfrentar la situación cambiante; capacidad para enfrentar situaciones inéditas; inventiva para descubrir nuevos recursos; flexibilidad para adaptarse a lo no previsto. Asimismo ha de brindar criterios o actitudes con respecto a la dimensión internacional en la que nos movemos.”

Zanotti entendió también tempranamente que la tecnología y la revolución en las comunicaciones transformaban profundamente a la escuela. Pero lo que es mas importante, entendió que no era posible remediar esta incompatibilidad agregando a la vieja escuela “la cibernética”, o como me gusta decir, “mejorando el tranvía”. Había que diseñar una nueva escuela: una nueva organización, una nueva estructura pedagógica, un nuevo orden funcional, un nuevo currículum y un nuevo orden docente.

La osadía de su planteo llegó incluso a vislumbrar algo que la pandemia recientemente ha puesto de relieve de forma abrupta: la escuela como institución no es mas el eje del sistema educativo. Los recursos disponibles y las habilidades adquiridas en el mundo contemporáneo hacen de la educación ubicua y accesible en múltiples instancias de nuestra vida social.

La realidad social reclama desde hace tiempo algo que Zanotti supo advertir: la escuela está desvinculada de ella y necesitamos otras formas de producir y sostener procesos de enseñanza aprendizaje significativos, de calidad y diversidad suficientes para atender a las demandas del mundo contemporáneo.

Espero que el lector encuentre en estas páginas la inspiración para reflexionar y accionar en búsqueda de una educación a tono con nuestros tiempos, integral y de calidad, que nos haga mejores ciudadanos y habitantes de la casa común.

INTRODUCCIÓN

«¡Maestros somos, y con ese gran gozo en el alma vamos adelante en la labor!

¡Ah vosotros: poetas, filósofos, artistas del sonido o del color; vosotros: soñadores de siempre; vosotros: los que sentís vibrar el espíritu ante lo bello; vosotros: los altos, los puros, los idealistas; acordaos ya de los maestros!

También nosotros sentimos el alma infinitamente grande cuando estamos en el aula».

«¡Maestros somos! Seguros estamos de nuestra gran labor, de que realizamos una tarea magnífica y nobilísima. Luchamos, sin embargo, contra la incomprensión general, contra la falta de recursos, contra la falta de estímulo, contra la mediocridad ambiente, contra la maledicencia, contra la maldad de la gente, contra los incapaces de entender nuestro apostolado. Luchamos contra todo lo malo, para no dejar que caiga de todo ello ni una partícula sobre nuestros niños, para que no se contaminen sus mentes de los errores de los adultos. Luchamos para defender a los niños; luchamos para defender a los hombres, a los futuros hombres, de los otros hombres, de los que ya lo son.

Y en esta tremenda y desigual contienda, tan sólo una fe nos mantiene, un solo ideal nos alienta, un solo entusiasmo nos mueve, un solo faro nos ilumina, una sola estrella nos marca el rumbo, una sola frase nos lo dice todo:

¡Maestros somos y con ese gozo en el alma vamos adelante en la labor!». (12 de abril de 1948).

«...Maestro se es siempre, no sólo en la hora de la clase. Maestro se es cuando se duerme. El sacerdote no deja de ser tal porque no oficie, o porque no confiese. Lo es siempre. Y el maestro también...».

«¡Ah! Ha de llegar un día en que se forme la ‘Agrupación Argentina de Maestros’. Llevaremos, cada integrante, un símbolo en el ojal del saco. El dirá: ‘A.A.M.’. Y todos sabrán que somos maestros. Y nos reconoceremos los colegas por las calles. Y actuaremos sabiendo que lo somos, dignificando lo que somos. La gente dirá: ‘Es un maestro’. Y nosotros, al sentirlo, nos enorgulleceremos, con el legítimo orgullo del que ostenta un galardón bien ganado. Y subiremos al tranvía, o tomaremos un café, o pasearemos por la calle, simplemente, pensando en el distintivo que lucimos en el pecho». (15 de febrero de 1948).

«...hablé, en dos recreos¹, con otros tantos alumnos sobre sus ambiciones, a raíz de unas composiciones que sobre las mismas habían redactado. Uno me dijo que estaba preocupado por lo que yo había expresado en el sentido de que era necesario encontrar una vocación. Le contesté que por ahora se tranquilizara, que ya surgiría esa vocación, que aún era joven, y que en tanto leyera y cultivara su espíritu. Le pregunté si tenía al menos la vocación de ser ‘bueno’, y ante su respuesta afirmativa le dije que ya tenía bastante que hacer para ir cumpliéndola. Y por fin lo estimulé en su afición literaria.

1 Extractos de su primer libro, autopublicado, a los 19 años, *La generación del medio siglo*, de 1949. Todos sus libros y artículos, excepto éste, están publicados on line en www.luiszanotti.com.ar. En esa edición on line (quedan en poder de mi hermano y yo algunos ejemplares físicos: *Luis Jorge Zanotti, Su Obra Fundamental*, Tomos I y II, Instituto de Investigaciones Educativas, 1993) el lector podrá encontrar una *introducción biográfica* escrita por mi hermano Pablo y yo. Aquí la hemos reproducido como *Apéndice uno*. Aconsejamos al lector que lo lea ya mismo si quiere, porque el autor es inseparable de su *mundo de la vida* (Husserl) o sea *la circunstancia* en términos de Ortega.

El otro alumno es un muchacho que trabaja como ‘aparador’ de calzado, y que en la composición había expresado que esperaba tener un taller propio, y, en general, prosperar en su oficio. Es un alumno muy atrasado en el cual se nota, o se notaba, que la escuela no le interesaba en lo más mínimo. Traté de persuadirlo de que debe saber escribir bien, pues en el mañana lo necesitará, ya que si llegara a tener un taller propio le será indispensable cierta instrucción.

Pasando revista, pues, a todo, me doy por contento. Puedo decir:

¡Loado sea Dios! ¡Hoy he sido maestro!». (21 de abril de 1948).

«En la segunda hora enseñé un tema nuevo de Aritmética: descomposición de números en sus factores primos. Sentí que la clase estaba entusiasmada y que trabajaba a la par mía. Y de pronto tuve la prueba palpable de ello. ¡Ah, qué satisfacción! ¡Cómo se siente uno grande, poderoso, cómo se siente uno ‘maestro’ cuando pasa algo así, y cómo recuerda a Gentile cuando éste habla de la compenetración espiritual entre alumno y profesor!

Yo había dicho, hacía sólo un instante, que en vez de poner: $2(4) = 2 \times 2 \times 3$, se podía poner $2(4) = 2(3) \times 3$. Esto lo habían llegado a descubrir los mismos alumnos luego de varios equívocos. Y bien: puse después, de intento así, que $4(8) = 2 \times 2 \times 2 \times 2 \times 3$, y al hacerlo ya sentí detrás de mí las voces de varios: ‘¡No, señor, no, no, así no!’’. Entonces (radiante mi espíritu) me di vuelta y dije: ‘¿Cómo, pues?’’. Fue ahí cuando muchas voces, cuando ‘la clase’ en síntesis, me respondió: ‘ $2(4) \times 3$ ’; sin mucha disciplina, es cierto, sin niños bien sentados en sus bancos que levantarán correctamente sus manos para contestar recién cuando se les preguntase, sino niños que estaban ‘viviendo’ su aprendizaje». (17 de junio de 1948).

Este joven venteaniero, idealista, apasionado, con un Español unamuniano, este joven maestro, que mientras tanto estudiaba Pedagogía y soñaba con grandes ideas y reformas, este caballero andante que cuidaba fieramente a sus niños de 11 y 12 años como Don Quijote a sus Dulcineas, este joven que fuera luego el hombre que intentó liberar a los galeotes, este joven efusivo, este joven *samurai* al servicio de su señor, la niñez, ... era mi padre.

Devino luego el joven en el hombre maduro y de exquisitas formas que conocieron sus amigos, alumnos y familiares, su español fue más orteguiano, de estilo claro, bello, preciso y de escondida pasión. Se convirtió en *el profesor*, de palabra medida y justa, en el hombre de consulta y de acción, en el escritor, en el docente, periodista, en el *pater familis*, en el gran pedagogo y estudioso de Política Educacional, pero nunca dejó de ser el joven apasionado que escribió esas líneas que luego ocultaba con íntimo pudor.

Murió tempranamente, en 1991, a los sesenta y tres años, dejando no sólo el testimonio de su vida, sino sus libros, sus artículos, sus revistas académicas y sus propuestas de reforma. Todo ello constituye un legado que quisiera rescatar y ofrecer a las nuevas generaciones, porque junto con sus circunstancias históricas, hay en sus escritos una *pedagogía perenne*, un ideal de libertad que parece hoy más olvidado que nunca pero que por eso mismo debemos recordar, en ese recordar que proyecta el futuro y da nueva vida a lo que parece acabado por las miserias humanas, esas de las que él quería proteger a sus alumnos y a todos, con dos brazos que no daban abasto a todo lo que quería hacer y escribir.

Espero que este libro pueda servir a los que aún no han bajado los brazos ante este mundo actual tan opresivo de esa libertad que fue siempre el ideal regulativo de sus escritos, que se fue develando progresivamente hasta ser un verdadero paradigma alternativo al entrenamiento casi inhumano que se esconde hoy bajo el término educación².

Gabriel J. Zanotti
Buenos Aires, Julio de 2021

Instituto Acton
Director Académico

Centro Friedman-Hayek
Director Académico

2 El lector se preguntará en qué medida el análisis que un hijo hace sobre su padre puede ser “objetivo”. Esa preocupación está marcada, sin embargo, por un paradigma dominante cultural positivista que ha dividido al mundo en lo subjetivo y lo objetivo. No es así. El conocimiento tiene que ver con el habitar un mundo de la vida, vida no como ADN, sino con la “ontología de la vida” analizada por García Morente, la “circunstancia” de Ortega, el “mundo de la vida” de Husserl, el “horizonte” de Gadamer. Para explicar este tema, siempre pregunto a mis alumnos: háblame de alguna actividad extra-escolar que hagas, que te guste. Surgen muchas respuestas. Por ejemplo, “juego al tenis”. Entonces le pido que me hable, que nos hable, de ese “mundo que habita”. Y lo hace con toda naturalidad. Entonces le pregunto por qué ha podido hablar de ello “sin tener que estudiar para un examen”. Luego de unos momentos de perplejidad, todos se dan cuenta de que ha podido hablar de ello porque el habla (el juego de lenguaje, Wittgenstein) surge de un conocimiento que es igual a “habitar un mundo”. Un habitar que implica una vivencia, una empatía donde intelecto y voluntad son una sola cosa. Y entonces añado: lo que estás diciendo, ¿es tu interpretación? Como la palabra es ya peyorativa en nuestra cultura, el alumno se defiende diciendo que no, que “es verdad”. Sí, precisamente, le digo, es verdad porque habitas en ese mundo y por ende, lo puedes interpretar, que es igual a conocer. Por ende, a mayor radicación en ese mundo de la vida, mayor interpretación y, por ende, mayor verdad. ¿O a quién prefieren que les explique literatura inglesa? ¿A Borges o a mí? Después de algunas sonrisas, la respuesta es obvia: Borges. *Allí se ve que la presencia del sujeto es indispensable para la verdad*. Por ende, mi presencia en el mundo de vida de mi padre, mi habitar ese mundo, no garantiza infalibilidad, pero sí, presupuesta la sinceridad y el no mentir, una mayor verdad. Por supuesto, al explicar un autor hay que diferenciar (Eco) entre la *intentio auctoris* y la *intentio lectoris*. La primera es qué quiso decir el autor, la segunda, la conjetura interpretativa a la que llega el lector sobre lo primero, desde el horizonte de preocupaciones del lector. Las dos no se pueden separar y entre las dos se da un círculo hermenéutico (Gadamer). Por ende es obvio que yo, como cualquiera, leo a Luis J. Zanotti desde mi *intentio lectoris*, tratando de explicar al lector la obra de mi padre, pero obviamente atravesada por mi conjetura interpretativa de qué quiso decir, influida necesariamente por mi propio horizonte de preocupaciones. Yo podría haber escrito otra introducción aclarando al lector cuál es ese horizonte propio, pero no lo quisiera predisponer a una confusión entre mis preocupaciones y las de mi padre, que no fueron las mismas. El lector irá descubriendo ambas a medida que el texto avance. Sobre todos estos temas, remito a mi libro *La hermenéutica como el humano conocimiento*, Arjé, Guatemala, 2019.

PARTE I

LOS GRANDES LIBROS

CAPÍTULO UNO

EL NORMALISMO (1960)³

Dividiremos nuestro análisis (no de este libro, sino de toda su obra) en varias partes: los grandes libros, los grandes artículos, y diversos apéndices.

Comencemos pues por su primer libro académico, *El normalismo*⁴.

3 “En agosto de 1958 (escribió mi padre como *introducción*) fui invitado por la Asociación de ex-alumnos de la Escuela Normal de Profesores Mariano Acosta de la Capital Federal –de la cual egresé como maestro en 1946– a dictar un cursillo sobre problemas del normalismo, que culminó con una mesa redonda en la que participaron especialistas y directores de escuelas normales. A mi regreso del viaje de estudios que cumplí en el año académico 1958-59 en Roma, con una beca concedida por la UNESCO, la comisión directiva del Comité Permanente de Enseñanza Media me solicitó un cursillo de tres clases sobre “Presente, pasado y futuro” de la Escuela Normal. Fruto de ambas series de disertaciones es el trabajo que aquí presento, y fundamentalmente él puede considerarse el desarrollo de las disertaciones pronunciadas en el segundo cursillo, dado en la Escuela Argentina Modelo en septiembre de 1959. He querido cumplir con la promesa que me solicitaron entonces en el sentido de que escribiría esas disertaciones, y para ello he sacrificado la posibilidad de hacerlo con el detenimiento que hubiera querido y que el tema merece. En consecuencia, me he limitado a escribir con premura –exigido por una lamentable falta material de tiempo– esta serie de reflexiones, y ello aclara imperfecciones de forma o de estilo que solicito sean excusadas, así como también explica la ausencia de algunas fundamentaciones o citas más prolongadas que en alguna oportunidad hubieran sido necesarias. Declaro, sin embargo, que la rapidez ha conspirado contra estas formalidades, pero que *no ha afectado las cuestiones de fondo que aquí trato, pues si bien no he podido trabajar lentamente en la compaginación material de este escrito, su “compaginación” mental me ocupa –me preocupa– sin prisa y sin pausa desde hace exactamente veinte años, es decir, desde que en quinto grado, cuando contaba once de edad, se me ocurrió que había de ser maestro*” (Las itálicas son nuestras). Interesante es que mi padre considerara que había “...sacrificado la posibilidad de hacerlo con el detenimiento que hubiera querido y que el tema merece”, pues ello no se advierte de ningún modo en el texto...

4 *El Normalismo*, Comité Permanente de Educación Media, 1959.

1. Introducción filosófica y la relación con la vida de mi padre

Mi padre estudió Magisterio en la Escuela *Normal* Mariano Acosta. El término “normal” tiene que ver con las *normas* del método didáctico, que debían aprender quienes se dedicaran a ser maestros de escuela primaria.

La escuela primaria, como aún subsiste hoy, no fue precisamente “lo normal” en la historia de la humanidad. En realidad fue una consecuencia del Iluminismo del s. XVIII. Siempre hemos hablado (luego veremos cómo lo explicaba mi padre) del *Iluminismo* como una noble ilusión, una “remake” racionalista del socratismo moral. El Iluminismo toma su nombre, precisamente, de la luz de la razón contra las supuestas oscuridades de la Cristiandad medieval⁵. Pero no era precisamente la razón de Santo Tomás. Era una razón más bien empirista, negadora de la metafísica, defensora de una visión immanente del mundo, crítica de las religiones reveladas, defensora entusiasta de un método científico, sea lo que ello fuere. Esa razón iba a ser la nueva salvadora de la humanidad. Porque el pecado, según esa razón, es la ignorancia, y la ignorancia es la ignorancia de los mitos y las religiones (la oscuridad) versus la luz de una ciencia salvadora (no hemos dicho “la” ciencia). En última instancia, la razón del positivismo y del neopositivismo (combatido desde la filosofía de la ciencia por Koyré, Popper, Kuhn, Lakatos y Feyerabend), la razón instrumental criticada por la Escuela de Frankfurt. ¿Y qué tiene que ver todo ello con la educación y las escuelas normales? Que como explica mi padre (ahora sí) y explicara luego en *Etapas históricas de la política educativa* (1972)⁶, la razón así concebida se ve a sí misma como una *razón redentora* del único pecado: la ignorancia. Y su resultado educativo, político-educativo, es (expresión de mi padre) la *escuela redentora*. Hay que redimir a la humanidad de su pecado, y el instrumento para ello es la alfabetización universal, la

5 Sobre este tema ver Leocata, F.: *Del Iluminismo a nuestros días*, Ediciones Don Bosco, Buenos Aires, 1979.

6 Eudeba, Buenos Aires, 1972.

enseñanza de las ciencias y las tradiciones de las nuevas naciones iluministas “napoleónicas”. Y el instrumento para ello es, a su vez, el Estado educador, la escuela primaria estatal, laica, científica, unificadora, y el instrumento para ello es el positivismo pedagógico, el método, la didáctica “científica”. Como toda revolución, la Revolución Francesa tiene también su ideal de “hombre nuevo”: un ciudadano ilustrado, alfabetizado, culto, por ende un votante “racional”, que no caerá en las tentaciones de demagogias y tiranías. El s. XVIII fue un siglo optimista y el positivismo pedagógico, uno de sus hijos dilectos, también.

En esa tradición de pensamiento se formaron todas las escuelas normales europeas (la interesantísima excepción es EEUU), y también las de México, Uruguay y Argentina. En esa tradición pedagógica, en ese positivismo pedagógico, se formó mi padre.





Algunas fotos de mi padre cuando ejercía como Maestro Normal Nacional: (siempre me pregunté quién sería el niño que abrió la puerta y dio una vida singular a la foto).

Pero, oh, qué tradición. Nada que ver con la espantosa decadencia cultural posterior. Podrían estar errados en su ilusión iluminista, pero fue una ilusión noble, sostenida por grandes pedagogos que ya iremos viendo. Y eso que estamos hablando de fines del s. XIX. Mi padre se formó en una escuela primaria estatal de la Capital Federal de Argentina, (Escuela Nro. 15 del Distrito Escolar 7mo) desde 1934 hasta 1939 y luego inicia su secundario en el Mariano Acosta, que era el mismo tiempo el Magisterio, desde el 40 al 46. La mayoría de sus compañeros seguían luego el “profesorado”, que se dividía en profesor Normal en Ciencias y en Letras. Pero ¡qué profesores! La mayoría de ellos tenía un nivel cultural y académico que superaba con creces a cualquier universitario argentino de hoy en día. Porque por motivos que veremos después, pero que el lector podrá imaginar, dichas escuelas normales eran reservorios de una formación humanística aún inmune a la barbarie del especialismo que fue inundando todo lo que hoy se llama *universidad*.

En ese noble racionalismo se formó mi padre, donde la acción de un Estado educador no era una cuestión económica, de redistribución de ingresos, sino un convencimiento genuino de la labor del Estado iluminista en la redención de la humanidad, en el cual los maestros eran esos sacerdotes laicos cuya misión de “evangelización en las letras y en las ciencias” era la que mi padre asumió con pasión (redentora, precisamente) como se vio en ese primer libro, algunos de cuyos párrafos citamos al principio.

Y aquí hay algo clave para todo el análisis de todas sus obras: ya desde 1960 (y tal vez desde hacía mucho tiempo antes) mi padre comenzó a ver los límites, las dificultades, del paradigma en el que se había formado. Se podría describir toda la obra de mi padre como un largo y paulatino desprendimiento de ese positivismo pedagógico, tanto en lo didáctico como en la acción educativa del Estado. En términos epistemológicos, fue el típico miembro del paradigma dominante que, merced a tu tensión esencial (Kuhn) hace entrar al paradigma a ciertos elementos del paradigma alternativo que terminan rompiéndolo como

efecto dominó.⁷ (Veremos que el año 1980 es un punto culminante de ese proceso). Seguramente hubo en ello una gran influencia de grandes pedagogos italianos, pues recordemos su beca para estudiar Pedagogía en Italia con Luigi Volpicelli, desde mediados de 1958 hasta fines del 59. Mi hermano Pablo había nacido en Abril de 1958 y sus primeras palabras fueron en italiano⁸.

7 A lo largo de todo el texto, el uso de itálicas que exceda los títulos de obras o publicaciones, extranjerismos y metalinguaje, es preferencia de autoría para el destaque de conceptos.

8 Ese viaje a Italia fue esencial para la sociología de nuestro grupo familiar. Toda mi familia por el lado paterno era italiana de tercera generación, pues mi bisabuelo había sido el típico inmigrante italiano emprendedor y próspero, que fundó una fábrica de zapatos que sus hijos luego discontinuaron. Mi abuelo Luis se casó con Cándida Lacanna, de otra típica familia italiana muy prolífica en hijos y primos, de gran influencia en el ambiente familiar de mi abuelo y de mi padre. De hecho, mi abuela Cándida era maestra primaria y fue ella, junto con la gran pedagoga argentina, maestra también, Marisa Serrano Vermengo, quienes despertaron la vocación pedagógica de mi padre. Por el lado materno, mi madre era hija de Vicente Montefusco, italiano, quien había enviudado en Italia, y huyendo de Mussolini (tengo el honor de decirlo) dejó tres hijas en Italia (una de las cuales aún vive al momento de escribir estas líneas, Ercilia, de 100 años) y emigró a Philadelphia con dos hermanas, que tuvieron dos hijos cada una, Verna y Pat, quienes siendo primos se casaron (con autorización del Obispo) y formaron allí la rama norteamericana de nuestra familia. Mientras tanto mi abuelo Vicente “bajó” a la Argentina (¿habrá sido el castigo platónico del alma? De hecho nunca pudo soportar al émulo argentino de Mussolini...), continuó con su carpintería y se casó con Edelmira Martínez, y de allí nació mi madre, María Susana Montefusco, quien conoció a tus tres hermanas en Italia en 1958 (nuestra rama norteamericana mantenía gran contacto epistolar *en italiano* con todos nosotros a través de Verna y Pat, a quienes mi padre conoció personalmente recién en 1968. Por ende se podría decir que mi familia vivió una síntesis de tres mundos: Roma, Philadelphia y Buenos Aires, íntimamente conectados a través de cartas y conversaciones (el teléfono llegaría mucho después, y mucho después los viajes). En esa familia (perdida en una sencilla casita de Ituzaingó en la Provincia de Buenos Aires), que miraba para EEUU y para Roma, donde no había tango, ni folklore, sino sólo música clásica (mi madre fue pianista y cantante lírica), donde llovía la literatura italiana y española, donde se recibían las cartas de EEUU e Italia, nos criamos mi hermano y yo. Pero, quiero aclarar, yo parecía inmune a todo. No leía nada, no parecía entender nada y sólo miraba televisión (Astroboy, El Capitán Marte y el XL5, etc.). Las semillas culturales plantadas tardaron en germinar.

2. Su enfoque: una crítica benevolente

Como ya hemos dicho, mi padre se educó en la tradición del normismo, del positivismo pedagógico, del estado “redentor” educador. Su desprendimiento paulatino de ese paradigma no fue nunca con enojo ni de manera hostil. Fue una crítica benevolente, fruto de la comprensión histórica, de la conciencia histórica, pero también, de la clara convicción de que sus protagonistas fueron claros exponentes de esa noble ilusión de este nuevo socratismo moral que ahora pasaba por las ciencias y la alfabetización. Nunca los idealizó pero, de algún modo, siempre los admiró. «...adelantamos que nuestra posición es fundamentalmente ‘histórica’ en este planteo filosófico y religioso: creemos que la escuela normal ha cumplido una misión en la vida del país, una misión de alto valor que no se puede negar ni desconocer a pesar de sus inclinaciones hacia una determinada postura filosófica y religiosa, que tenía en el tiempo de sus orígenes, además. Pero creemos también que en el momento actual los tiempos exigen otra cosa. En una palabra: negar el ayer de la escuela normal nos parece absurdo. Defender su presente basándose sólo en ese ayer también nos parece absurdo”.

Un buen ejemplo de esta crítica benevolente es la siguiente analogía: “...nos hallamos en la situación de dos hermanos ante la vieja casa paterna, abandonada, con sus paredes casi derruidas, llena de goteras, incómoda, fría, carcomidos sus zócalos por ratones y polillas... Uno de esos hermanos trata de ocultar los defectos de la casa, pretende disimularlos, y hasta se enoja ante quien los señala. Su postura, probablemente, no ha de llevar a otra cosa sino a que dentro de muy poco nadie quiera o pueda habitar la casa, o a que la casa se derrumbe de manera definitiva. El otro hermano —nosotros— se preocupa de llevar ingenieros y arquitectos y les proclama a voz en cuello los defectos y los inconvenientes, les señala aún aquellos ocultos y que no se ven fácilmente, esos defectillos que sólo conocen quienes viven desde hace años en la casa, porque quieren renovarla, perfeccionarla. Porque la ama y porque cree que tienen todavía una misión que cumplir, y ansía verla otra vez floreciente, llena de vida y de tareas, sin goteras, sin paredes que se caen, sin defectos por todas partes, puesta a nuevo, en fin, adecuada a nuestro tiempo”.

Eso es lo que hará mi padre en esta obra: refaccionar la casa. Esto es interesante porque a partir de los 80 su analogía será otra: no se

puede refaccionar, hay que cambiar el modelo. Pero ahora, ya a sus 32 años, se da cuenta de que las cosas no pueden seguir como están. Surge ese espíritu reformador que acompañará toda su obra, no sin cierta amargura, al comprobar con los años que toda propuesta de reforma, incluso ante buenas personas, era incomprensida. No me quiero imaginar si hubiera contemplado la decadencia absoluta de la situación actual.



En la foto, mi hermano Pablo, un gift, un superdotado, cuyas primeras palabras fueron en italiano.

3. El aspecto filosófico

De acuerdo con lo visto en el punto uno, mi padre es muy cuidadoso en establecer la relación entre el Iluminismo, el estado educador y el positivismo pedagógico. Apoyándose en García Morente y M. F. Sciacca, de los cuales siempre fue un profundo lector (junto con Ortega⁹), explica de qué modo Bacon y Descartes influyeron decididamente en un “nuevo método” que influye luego en los pedagogos iluministas. Todo concluye en el siguiente párrafo: «...Hemos partido del empirismo y del racionalismo. Son la quiebra del mundo mental y espiritual del Medioevo, tal como han sido caracterizados perfectamente por Morente y por Sciacca. Desembocamos entonces en el siglo XVIII: ‘el siglo de las luces’: el iluminismo: «hijo de la nueva ciencia experimental –de la que son artífices, por las doctrinas metodológicas, Galileo y Bacon, y por los descubrimientos, Galileo, Copérnico, Kepler y Newton– y del racionalismo cartesiano...»; “Para los iluministas cualquier otra autoridad (iglesia, Estado) superior a la razón y jactanciosa de sus orígenes no humanos, es falsa autoridad, la cual campea a expensas de las supersticiones y de la ignorancia de los pueblos. (¿No recordamos a Adam Smith?). Aclarar con las luces de la razón las tinieblas de la superstición (léase el Anuncio de Rivadavia en la *Gaceta* del 7 de agosto de 1812, pidiendo colaboración para crear un Colegio, y se encontrarán idénticos conceptos y casi las mismas palabras) de modo que sea redimida la Humanidad del peso de la autoridad del pasado y de los poderes constituidos, ídolos adorados bajo los falsos despojos de la verdad, es el fin perseguido por los iluministas, a la vez con fe

9 De hecho, los libros de Sciacca en su biblioteca fueron esenciales para mi carrera de Filosofía: la visión agustinista del autor, el tratamiento del humanismo y del renacimiento, exento de la visión positivista, su rescate de Rosmini, fueron esenciales en mi primera visión de la historia de la filosofía. Aún hoy tengo conmigo, estudiados y subrayados, sobre los subrayados de mi padre, las ediciones de las décadas del 40 y 50 de los autores citados, más, obviamente, Ortega. Toda la “Escuela de Madrid” ejerció una profunda influencia en el pensamiento filosófico de mi padre. Por eso le hizo tanto ruido el tomismo wolfiano y ultramontano con el cual tuve Filosofía en la Secundaria, a mis 16 años. Al observar el terrible manual que me daban, y lo entusiasmado que estaba yo, no pudo más que concluir: evidentemente la Filosofía te tiene que gustar....

y con fanatismo de apóstoles”. Interesante esto último: los maestros formados en esta tradición tienen una fe al revés. Tienen el mismo celo apostólico y la misma ética heroica de los predicadores religiosos, pero ahora esa fe es la fe en el poder redentor de la razón humana. Mi padre hubiera disfrutado, si la hubiera conocido, la exacta comparación que hace Feyerabend¹⁰: así como el siglo XIII pone el centro de su unidad política y su concepción de lo importante y lo esencial en la fe religiosa, y así como el Pontífice legitimaba el poder de los príncipes, y así como los inquisidores prohibían y protegían del contagio del error religioso, a partir del s. XVIII la unidad política está en el Estado secular (Weber); la ciencia legitima al poder de los Estados y los “expertos” científicos nos cuidan del contagio del error científico. Nace la salud pública, la distinción entre la medicina legal e ilegal, y nace el Estado educador.

4. El positivismo pedagógico

Mi padre no rechazaba a los métodos de enseñanza en tanto fueron grandes ideas de grandes creadores. Destaca a egregios pedagogos argentinos como José María Torres, Víctor Mercante (a quien dedicará todo un apartado en su libro *Etapas históricas...*, op.cit), Francisco Berra, citando a su vez a su obvio antecedente universal, Herbart. Lo que le preocupaba era el metodismo como repetición obsesiva de dichas reglas y origen de un reglamentarismo asfixiante. O sea, el problema que se da entre creadores y discípulos. Estos últimos, habitualmente, manualizan y fosilizan a ideas que se deberían haber mantenido vivas, como un ser vivo que nace, se desarrolla, entre en regresión pero genera sus hijos, que no hubieran sido tales si no hubieran tenido la oportunidad de criticar y perfeccionar el legado recibido. Eso ha sucedido con todos los grandes pedagogos: «...Muchísimos maestros se han dedicado luego a estudiarlos metódicamente, a analizarlos, a explicarlos, a transmitirlos, y se han propuesto deliberadamente, en su acción docente, su aplicación cabal. Faltos, sin embargo, de esa

10 Feyerabend, P. (1992), *Adiós a la razón*; [versión inglesa]; Madrid: Tecnos.

‘chispa creadora, original’ de su concepción primera, ha logrado sólo un frío quehacer, carente de vida y de grandeza, rutinario, mecánico, esclavo de procedimientos y de sistemas que han matado, quizás, lo que pudo haber de espontáneo, de alegre, de vívido, de eficaz, en la propia obra impulsada sólo por el afán vocacional. Lo mismo que con Pestalozzi y sus principios ha sucedido siempre con otros renovadores pedagógicos: con Montessori y su método para jardines de infantes, por ejemplo; con Dewey y sus principios generales; con Tolstoi –o su seguidor argentino: Vergara– y sus concepciones libertarias; con Herbart; y también, por supuesto, con los grandes pedagogos argentinos del positivismo y del racionalismo».

Y sigue: «...Los autores que hemos citado –José María Torres, Víctor Mercante¹¹– y tantos otros, fueron en verdad ‘creadores’, tuvieron la chispa vocacional que protege de la rutina, del esquematismo, de la estrechez mental. Ellos mismos en sus obras previenen contra quienes toman todo al pie de la letra y consideran casi como preceptos re-

11 En el apéndice a su penúltimo gran libro, *Etapas históricas de la política educativa* (Eudeba, Buenos Aires, 1972) mi padre dedica todo un ensayo para destacar y ensalzar (sin por ello negar sus límites epocales) al gran fundador de la Escuela Normal de Paraná, Víctor Mercante. Dice en su introducción: «...Porque Víctor Mercante, su obra y su vida no son, esencialmente, sino un ejemplo clarísimo de las teorías explicadas en todo el primer capítulo de esta obra, es decir, de aquella posición que hemos sintetizado bajo la denominación de ‘La escuela redentora’. Mercante es, en efecto, un arquetipo de los normalistas argentinos y del normalismo argentino. Como tal, un arquetipo de los hombres y las posturas que hicieron de la obra escolar una misión redentora. Doble ejemplo: por la tarea cumplida por ellos mismos como maestros y por su propia superación a través de la obra de la escuela. El hijo del inmigrante, sin recursos, apenas dominando el idioma castellano, descendiente de padres iletrados, se alza en pocos años a la cumbre del saber y termina siendo el fundador de la primera facultad universitaria de Ciencias de la Educación en América latina, conocido y respetado por sus obras e investigaciones en los más altos círculos especializados del mundo. Se lanza a hacer lo mismo con los alumnos que la sociedad pone en sus manos. Sufre por el alfabeto que su madre no conoció y guía a sus hijos por la senda del estudio. Se nutre en Buchner, positivista-empecinado: es un hijo de la ilustración. Mercante, arquetipo, ejemplifica en un hombre de carne y hueso las páginas anteriores. Creemos, por eso, que la inclusión de este ensayo –modesto, y algo conmovido quizá– puede cerrar con utilidad las ideas expuestas en los capítulos precedentes”.

ligiosos lo que no son más que grandes líneas generales de acción. Mercante, cuando transcribe los modelos de lecciones que nosotros hemos comentado –quizás con cierta ironía no dirigida al mismo Mercante justamente– concibe perfectamente que ello no es más que eso, precisamente: un modelo, un ejemplo, un ‘ideal de lección’, nunca una lección real, viva, auténtica. José María Torres previene expresamente en más de una ocasión contra los excesos de rigorismo metodológico”.

Pero claro. Los grandes creadores tienen conciencia de que, como dijo el gran Feyerabend: «todas las metodologías, incluso las más obvias, tienen sus límites»¹². Pero los discípulos, los seguidores, los repetidores, no tienen, habitualmente, conciencia de esos límites. Así como el positivismo en la ciencia es el endiosamiento del método científico (lo cual incluye suponer que hay uno solo), de igual modo el positivismo pedagógico es el endiosamiento de las normas del método docente, sobre todo en la enseñanza primaria.

Esos métodos no eran disparatados. Trataban de renovar el diálogo socrático conforme a un espíritu cartesiano del método que condujera al alumno al saber. Uno de los ejemplos citados por mi padre es el “Curso de Pedagogía” de ya citado José María Torres, de 1911: “...Pero lo más interesante, para nuestro objeto, es la segunda parte del libro: “Práctica del arte de enseñar”. Comienza por aclararnos los requisitos de una buena lección, y comienza, claro está, por el número I “ser interesante: toda lección debe ser interesante, porque el interés es el indispensable aliado de la atención, sin la cual nadie puede aprender”. (pág. 98). ¿No es Herbart? Luego, llega Herbart en forma terminante: “Toda lección debe constar de introducción, asunto principal y aplicación”. (pág. 103). Poco después, nos encontramos con Descartes: “Lo complejo y lo difícil deben dividirse y subdividirse para seguir la capacidad del discípulo. Tomar en detalle lo que no podemos realizar por un esfuerzo y dominar así las diversas partes a medida que procedemos, en principio fundamental de todo buen trabajo, mental o mecánico” (pág. 105). Prosiguen otros requisitos de las lecciones: “activar las facultades mentales de los

12 Op.cit.

discípulos; suministrar ilustración y aplicación; usar oportunamente las definiciones; imprimir la instrucción en la mente; ser recapitulada”;...la recitación: importancia de la recitación; fines de la recitación; preparación del maestro”... Es notable el detallismo con que se considera la “práctica de preguntar”: hay párrafos destinados a todos los aspectos: “preguntas preliminares; instructivas; de examen o de prueba; elípticas; individuales; simultáneas; de los discípulos”.

Como todos los métodos, pueden servir para algo, pero tienen sus límites. El problema está en sus endiosadores, y eso es lo que ha conducido a un rigorismo pedagógico que ha puesto en crisis a la enseñanza primaria y obviamente a toda enseñanza convertida en un método inapelable. Mi padre lo describe así: «...Pero todo es inútil: no se puede pretender que los miles y miles de maestros, de directores, de inspectores, que formaron las filas del ejército del magisterio, tuvieran todos el talento creador de estos hombres. Es natural, lógico –y lo decimos sin pizca de menosprecio hacia esas legiones de maestros, directores, inspectores– que hayan tomado simplemente lo esquemático, que no hayan poseído todos la ‘chispa de genio’, y en consecuencia el rigor metodológico nacido al amparo del positivismo, con el calor de los genios que desde el Renacimiento venían impulsando al mundo por la senda del progreso y de los descubrimientos, se transformase en ‘metodismo’: remedio del método, en meras exigencias formales, en directores o inspectores que se limitaron a exigir un cumplimiento ‘militarizado’ de planes, programas, carpetas didácticas, horarios, métodos, procedimientos, formas. *Quien no ha podido comprender bien en lo hondo la esencia íntima de la mayéutica socrática, sólo podrá entender la cáscara exterior que la cubre, y exigirá implacablemente la forma ‘interrogativa’ a sus maestros sin alcanzar a entender que esa ‘mayéutica’ es algo que va más allá de la exterioridad metodológica aplicada*».

Fascinante lo que está viendo mi padre. Lo que la escuela de Frankfurt ha llamado *la colonización del mundo de la vida por la razón instrumental*¹³. Una razón eficiente, que establece los medios para un

13 Habermas, J.: *Teoría de la acción comunicativa*; Tecnos, Madrid, 1984.

fin, y establece protocolos de acción. Dentro de sus límites, está bien, y es un tipo de racionalidad esencial para técnicas específicas de oficios determinados. Pero, si estamos hablando de la distinción entre ciencia y positivismo, entre ciencia y aferramiento al método, no sólo la Escuela de Frankfurt sino un autor como Kuhn ha criticado a la sola razón instrumental como la única racionalidad posible en la ciencia¹⁴. Precisamente, Kuhn explica que en los momentos de crisis, es una racionalidad NO algorítmica la que es capaz de “captar” las bondades del paradigma alternativo. Yo siempre he relacionado esa racionalidad no algorítmica con la intuición conjetural (Popper)¹⁵, esto es, con la inteligencia que es capaz de crear nuevos métodos y contenidos ante la crisis, antes la falsación; falibles, sí, pero protegidos de una falibilidad total mientras estén abiertos al diálogo. Lo que Feyerabend, a su vez, llama principio de proliferación¹⁶: la capacidad de proliferar nuevos métodos y teorías ante los límites del conocimiento de una realidad infinita. Y, si hay un caso de una realidad infinitamente incognoscible, por su densidad ontológica, es el ser humano, y en ese caso, cada alumno considerado en su persona, en su singularidad, cada uno con una problemática e historicidad vital que obviamente supera lo que cualquier método pueda decir y exige al maestro, al profesor, una intuición y creatividad permanente para poder entrar en diálogo con esa alma aparentemente rebelde pero anhelante de alguien que sea capaz de mirar su rostro único e irrepetible.

4.1. La crisis

Obviamente esto iba a entrar en crisis. El motivo principal lo analizaré luego en su *Etapas históricas...*, *op.cit.*, cuando explique de qué

14 Kuhn, T.S. (1971) *La estructura de las revoluciones científicas*, México: Fondo de Cultura; (1985) *La revolución copernicana*; Madrid: Orbis; (1989) *Qué son las revoluciones científicas y otros ensayos*; Barcelona: Paidós; (1996) *La tensión esencial*; México: Fondo de Cultura; (2000) *The Road Since Structure*; University of Chicago Press.

15 Zanotti, G.: *Popper, búsqueda con esperanza*, Ed. De Belgrano, Buenos Aires, 1993.

16 Feyerabend, P.: (1981), *Philosophical Papers* (1 y 2), Cambridge and New York: Cambridge University Press.

modo la razón racionalista tenía una idea muy incompleta del ser humano, que dio origen al movimiento “Escuela Nueva”. Pero en este caso su preocupación era un sub-producto importante de todo ello, esto es, la crisis del normalismo como modo de ser maestro, fruto del reglamentarismo que es el obvio resultado del aludido endiosamiento del método. *Es importante resaltar esto porque aquí está la semilla de una idea y legado fundamental de mi padre: su lucha contra un reglamentarismo que fosiliza los medios para lograr objetivos didácticos específicos. La cuestión son los fines, los objetivos, pero los medios deben quedar abiertos a la creatividad. Esto es clave porque con esto comenzó a ver la importancia de la libertad de enseñanza dentro de un paradigma dominante donde los Estados fijan los fines y también los medios para lograrlo.*

Obviamente hay una referencia a la figura de Gentile, el gran didacta y pedagogo italiano, quien en 1923, en función de gobierno, borró de un plumazo casi toda la formación estrictamente didáctica de los maestros, sustituyéndola por una (buena, obviamente) formación en Filosofía, Psicología, en última instancia, humanidades (cuidado porque aquí también mi padre vislumbra un problema, como veremos después), buscadas las cuales, todo lo demás se dará por añadidura. Mi padre no deja de simpatizar con los resultados culturales de esa reforma radical, porque aún cuando las clases de práctica de la enseñanza se reinstauraron en 1946, el ambiente de las clases de práctica en Italia era muy relegado, creativo, colaborativo, que mi padre observó con sus propios ojos en su estadía en Italia. Pero no por ello llegó a un anti-metodismo radical. Sencillamente invirtió la relación: el maestro no es para el método sino al revés. El maestro no es el esclavo asfixiado de un método que debe seguir, sino alguien muy formado filosóficamente y psicológicamente, de lo cual los diversos métodos van saliendo solos. En sus palabras: «... ni metodismo ni antimetodismo: ‘el método al servicio del maestro, no a la inversa’. El método es un auxiliar del maestro, no el maestro un servidor del método. El practicante no debe ir a cumplir un método, como creen las maestras del curso de aplicación de las escuelas normales; el practicante va a utilizar un método para un fin distinto del método mismo. El método no es el fin: es el medio para cumplir un fin. Lo importante es el fin, no el método. Esta confusión es la tragedia del ‘metodismo’ y de nuestro normalismo. Yo

he visto a un inspector –gran maestro, a quien respeto en todo sentido– que prefirió, sin tomar conciencia de ello, el fracaso total de una clase modelo que estaba dando antes que alterar una norma metodológica rígida que se había impuesto para esa clase. Esto es: el maestro esclavo del método, cuando debe ser el amo del método».¹⁷

Mi padre lo vivió totalmente. Cuenta su experiencia de ser profesor de Didáctica en una gran escuela normal, y cómo tuvo que dejar de hacerlo. El Estado, por supuesto, le exigía cumplir un programa basado en esa metodología asfixiante. El quería transmitir a sus alumnos (o sea, a los alumnos/as del magisterio) un espíritu docente, una actitud ante los alumnos, que él había desarrollado por sí mismo en sus más de 10 años de práctica y por supuesto en las convicciones formadas en su carrera de Pedagogía y todos sus estudios de Psicología y Filosofía. Esa actitud docente era una *consecuencia* de todo ello, no se podía transmitir *antes*. Pero el programa suponía que los alumnos podían verdaderamente comprender todo ello como una especie de a priori kantiano -vacío de vida- que en principio dejaría a los alumnos preparados para su experiencia posterior. Y obviamente no funcionaba.

(Muy interesante todo esto porque lo mismo sucede con los programas de filosofía, especialmente con las Introducciones a la Filosofía. “Bolilla” uno (como si la filosofía fuera una materia divisible en bolillas, ay Dios...): el concepto de filosofía. Imposible. Para entender qué es la filosofía hay que filosofar. Yo habitualmente casi nunca digo qué es la filosofía in abstracto, y menos aún la famosa definición de “pri-

17 Ese caso me lo relató mi padre varias veces. Siempre se había quedado muy impresionado. El gran maestro de maestros intentó mostrar a los demás la eficacia de los pasos racionales de la interrogación al alumno para que él mismo fuera llegando a la conclusión. Pero claro, la mente de un niño, es, gracias a Dios, inmune a los métodos, y las respuestas esperadas no llegaban de ningún modo. El maestro en cuestión debería haber estado formado en lo que Gadamer llama una conversación (qué interesante: el gran libro de Gadamer se llama *Verdad y método*, y se sabe que en realidad es “verdad o método”, cosa que aún sigue horrorizando a los endiosadores de cualquier método). Pero no, por supuesto. El maestro de maestros en cuestión se aferró a su método y una y otra vez, fracasaba. La conclusión tal vez haya sido que los que fallaron fueron los niños, no el método...

meros principios en el orden del ser, últimos en el orden del conocer”. ¿Qué? Sencillamente pónganse a filosofar, analicen con pasión a los grandes autores, y entonces ello se podrá entender. Pero esto último, por supuesto, está muy alejado de los métodos de un sistema formal).

Lo agobiante eran las listas de instrucciones, estrictamente ordenadas por los expertos de los organismos estatales, sobre las famosas clases de práctica docente, donde se afirmaban palabras tales como inductivo-deductivo, analítico-sintético, expositivo-interrogativo (*distinción, esta última, con la cual mi padre siempre estuvo estrictamente en desacuerdo*)¹⁸ como si todo ello se pudiera comprender sin la formación humanística correspondiente abierta a la diversidad y densidad de los autores (es como cuando a mí me preguntan, «Gabriel, qué es una demostración, y yo respondo ‘depende del autor’»).

Las conclusiones de mi padre eran claras: «...Insisto: la Didáctica es una consecuencia de adecuadas formaciones previas: científica (el dominio pleno de cada materia, el dominio a fondo de sus fundamentos, la comprensión plena de su estructura gneosológica); filosófica; pedagógica (qué es la educación, qué es la escuela, cuáles son sus fines, papel del maestro en la sociedad, etc. etc. etc.) y psicológica. Después de esto, sea bienvenida la Didáctica, como reflexión sobre normas metodológicas y procedimientos concretos de acción. Pero después, no antes».

Y añade: «...Basta ahora¹⁹ para concluir, recordar que los alumnos del Ciclo del Magisterio tienen dos años, luego de los tres del ciclo básico, para su formación profesional específica. En esos dos años, sin

18 Dice al respecto: “...Hace ya muchos años –en 1912, para ser precisos– un excelente pedagogo italiano, Lombardo Radice, escribió páginas concluyentes sobre la falsedad de la distinción entre formas “interrogativas” y “expositivas”. Esas páginas no han podido ser refutadas jamás, pero esto no obstaculiza para que nuestras escuelas sigan empleando rígidamente tales conceptos. Y aún existen inspectores de enseñanza secundaria que tienen como preocupación esencial que los profesores asienten en el libro de temas si la lección será dada en una u otra forma”.

19 Recuerde el lector que el “ahora” es 1960. Nuestro “ahora” (2021) no sé si ni quiero saber si es mejor, si es peor, o si directamente no es...

haber comenzado a estudiar filosofía, ni psicología –psicología general se ven en cuarto año, psicología aplicada en quinto– deben estudiar didáctica, pedagogía, historia de la educación, didáctica especial de cada materia, política educacional y legislación escolar, hacer observaciones, dar prácticas en quinto año... todo en períodos anuales de 160 días hábiles, en días lectivos que abarcan cada uno seis o siete materias distintas, con ‘horas’ de 35 minutos efectivos, y con divisiones que cuentan a veces 60 alumnas, sentadas de a tres en bancos que no resisten una... y así sucesivamente podríamos seguir con el largo capítulo de las penas generales a toda la enseñanza secundaria del país, que se añaden a los problemas propios de la Escuela Normal que hemos considerado». Y a renglón seguido, una conclusión que sigue siendo válida, sobre los *buenos* maestros, profesores, alumnos: siempre lo son *a pesar del* sistema, no por el sistema: «...Digámoslo con sinceridad: si algo queda, a pesar de todo, si de algo sirve aún la Escuela Normal actual es porque todavía sobrevive algo de un espíritu vocacional ‘normalista’, ‘magisterial’ –que tan crudamente condenamos en sus aspectos intelectuales– pero que despierta, en algunos alumnos, pocos quizás, pero algunos al fin, vocaciones, entusiasmos, afanes, deseos de dedicarse a la profesión. Y esos alumnos, si llegan al cargo, buscarán por sí mismos la mejor manera de cumplir su labor. Pero esto, con ser algo, no puede satisfacer ni contentar a nadie. No basta ni representa al fin más que gotas de agua en el desierto. La solución debe ser otra».

4.2. La propuesta

Primero hace mi padre una aclaración fundamental: sin una reforma de la escuela media, propuestas de reforma de las escuelas normales, comerciales o industriales carecen de sentido. Al tema de la reforma de la enseñanza media le dedicará, como veremos, sus mejores esfuerzos. Fue uno de los temas fundamentales de su vida, y también, una de sus grandes frustraciones, cuando toma conciencia de la imposibilidad casi absoluta de decisiones político-educativas adecuadas al respecto.

Entre paréntesis, es terrible ver cómo en 1960 describía problemas que con el tiempo se han agudizado: «...inadecuada edificación, sistema de profesores ‘taxímetro’, calificación por puntaje numérico

con ridículas eximiciones, falta de tiempo, horas tan cortas que carecen de todo sentido y que son una especie de atentado contra la salud mental de los alumnos, sistemas deformados de aprendizaje memorístico, concepciones enciclopedistas totalmente fuera de época, remuneraciones insuficientes al personal docente, profesores sin título, y tantos otros males cuyo enunciado solamente sería ahora imposible».

Pero, ¿entre tanto? Entre tanto propone alargar la escuela normal a cuatro o cinco años, después del ciclo básico común. Los dos primeros años enfocados en Historia, Matemáticas, Filosofía, Pedagogía y Psicología. Los años tercero y cuarto podrán entonces enfocarse en temas didácticos, dejando el quinto año dedicado exclusivamente a la práctica de la enseñanza, sin metodismos, por supuesto: lo que propone es prácticamente una inserción laboral en las escuelas primarias, sin clases modelo, colaborando con todo lo que sea necesario en las clases reales de los maestros que ya estén ejerciendo.

Algo de todo esto se hizo, pues a partir de los 70 surgen los Bachilleratos con Orientación Docente (yo lo hice) luego del cual se puede pasar directamente, sin examen de ingreso, al Magisterio de dos años. Pero eso sucedió sin ninguna reforma del sistema secundario, arrastrando todos los problemas aludidos, sumado a ello la decadencia cultural e ideológica del sector, más su sindicalización extrema.

Mi padre advierte: «...o la Escuela Normal se supera a sí misma o perece». Y sigue: «...La Escuela Normal corre peligro de perecer en cuanto formadora de ‘maestros’, en cuanto escuela con una misión a cumplir en la vida de la sociedad» (no olvide el lector que esto está firmado en diciembre de 1959). La predicción se cumplió totalmente. Hoy en día la profesión de docente primario está en decadencia total, y los pocos héroes anónimos que queden no son la solución para el problema estructural.

Pero el diagnóstico y predicción de mi padre no fue sólo para la Escuela Normal: como verá el lector, fue para todo el sistema educativo formal, que aún con buenos salarios, formación y capitalización, estaría y está totalmente superado por las nuevas circunstancias de las nuevas tecnologías de la comunicación. Este es uno de los temas más importantes en toda la obra de mi padre, como verá el lector. El sistema educativo formal subsiste hoy, en todo el mundo, como una

carreta tirada por caballos intentando llegar a la Luna en la época de las presentes o futuras naves espaciales. Por mejor que sea la carreta, por grandes arreglos que se le hagan, seguirá siendo una carreta. Hay que cambiar el modelo. La carreta subsiste hoy como una tradición que sigue siendo afirmada por el positivismo cultural, que es en sí misma una lamentable pérdida de tiempo para profesores y alumnos con muy negativas consecuencias para la psiquis de todos ellos. Mi padre lo diagnosticó, lo advirtió, pero todo quedó en el olvido. De ese olvido estoy intentando rescatarlo, con la tal vez ilusa esperanza de que, como dice Woody Allen al final de su película *Crimes and Misdemeanors* (1989), «...las futuras generaciones puedan entender más».

ANEXO 1

UNA PRIMERA VISIÓN DEL PROBLEMA FILOSÓFICO DETRÁS DE LA ENSEÑANZA MEDIA

Como acabamos de ver, la reforma de la escuela normal estaba para mi padre dentro de un círculo más amplio: la reforma de la enseñanza media, tema fundamental que lo acompaña en todos sus escritos, pero sobre todo en sus libros posteriores de 1965 (*Ideas y Antecedentes para una reforma de la enseñanza media*), 1970 (*La Escuela y la sociedad en el s. XX*) y 1976 (*Los objetivos de la escuela media*).

De manera simultánea a *El Normalismo*, mi padre presentó en ese mismo año, en 1960, su trabajo conclusivo de sus estudios correspondientes en Roma, lo que hoy llamaríamos una tesis de Maestría. El trabajo se titulaba *Problemática político-social de la escuela italiana de hoy*²⁰, con un asterisco que indicaba “Trabajo presentado al Profesor Luigi Volpicelli (el lector debe recordar que, en la Italia de aquella época, el título ‘profesor’ era el más alto que se podía ostentar en el mundo académico), de la Facultad del Magisterio de la Universidad de Roma, como conclusión de los estudios correspondientes a la beca de ‘Altos Estudios en Educación’, concedida por la UNESCO”.

El texto comienza recordando algo esencial para los futuros desarrollos teóricos y prácticos de mi padre: la “escuela” en sí misma considerada (veremos luego a qué se refiere con ello) no es causa de la circunstancia cultural en la que vive sino su consecuencia, tema, como decimos, de vital importancia para lo que se le pueda pedir a la escuela y para la relación entre educación formal (escuela) y no formal. Pero no desarrollaremos ahora este punto sino al llegar a una obra de capital importancia: *La misión de la pedagogía*, de 1964.

20 El texto sale publicado como *Separata de “Temas de Pedagogía”, 3ra Serie, publicación de la Facultad de Cs. Jurídicas y Sociales de la Universidad del Litoral*. No hay versión on line.

El texto continúa recordando dos circunstancias diferentes de la escuela media en EEUU y en Europa. En EEUU la enseñanza media es *local* y relativamente *masiva*²¹. En Europa, en cambio, el liceo francés, el *gymnasium* alemán y los secundarios italianos mantenían aún una tradición relativamente sanamente elitista sobre la base de la importancia de los estudios humanísticos clásicos. Mucho más en Italia, por supuesto, luego de la influencia de Gentile.

Pero mi padre advierte un problema. Una tensión entre la formación secundaria orientada a lo humanístico y la orientada a la técnica. Esta última, a su vez, cada vez más importante, previendo ya en los 60 las transformaciones posteriores: «Este ‘maquinismo’ actual, que asombra al hombre común, y aún lo desasosiega, cuando la difusión periodística le informa que un cerebro electrónico puede hacer tantos miles de operaciones matemáticas por segundo, o cuando le hace saber las posibilidades de vuelos inter espaciales, pone también en la mente de filósofos y pensadores en general el problema de la significación de la técnica en el mundo moderno. Y en la mente de los pedagogos debe nacer, en consecuencia, un problema muy inquietante. ¿Cómo hemos de lograr una adecuada preparación humana para las circunstancias históricas de nuestros días? Porque sucede algo que todavía no se ve suficientemente claro»²².

21 Como luego analizará detenidamente en la cuarta parte de *La escuela y la sociedad* en el s. XX, bajo el título “...Un sistema educativo en transformación silenciosa: visión de los Estados Unidos”, fruto de una invitación del Departamento de Estado de los EEUU para analizar el sistema educativo de los EEUU. Como hemos dicho, mi padre siempre estaba mirando hacia EEUU y hacia Italia, pero ese viaje, en 1968, corroboró la visión positiva que tenía de la tradición localista y del respeto a la libertad, en educación y en todas las áreas, de los EEUU, lo cual le trajo no pocos malentendidos en la Argentina fuertemente anti-anglosajona de siempre, y particularmente a partir de los 70, donde la narrativa setentista ubica a los EEUU como el gran causante de los problemas que el peronismo mussoliniano había causado. Problema cultural del cual Argentina no ha salido nunca y, creo, perecerá con él.

22 Op.cit, p. 225. Esta preocupación por la técnica acompaña al Zanotti educador toda su vida, y fructifica en uno de sus puntos más importantes: la tercera etapa de la política educativa, como veremos después. Esto fue fruto, a su vez, del contacto con dos visionarios italianos, el ya citado Volpicelli y el gran pedagogo italiano Giovanni Gozzer,

Y el problema es que el avance de la técnica exige estudios universitarios para los cuales la enseñanza media tendría que enfocarse también hacia la técnica. Mi padre siempre daba este ejemplo: el conductor de una carreta podía, en otros tiempos, ser analfabeto. El conductor de un ómnibus, ya en los 60, no. Pero tal vez no necesariamente universitario. El piloto de un avión, en cambio... Ya se orientaba hacia estudios universitarios específicos, para los cuales, ¿qué tipo de enseñanza media era necesaria?

En última instancia, mi padre vio el problema del enfrentamiento entre humanidades y técnica, vio que filosóficamente esa dicotomía era falsa, vio que tenía graves consecuencias educativas, y para solucionarla recurrió al libro del gran filósofo y pedagogo alemán Theodor Litt, *Istruzione Tecnica e Formazione Umana*²³.

Litt sostiene que la oposición entre humanidades y técnica es incorrecta. Mi padre lo interpreta de este modo: «... A nuestro juicio, todo esto que ha desarrollado Litt quiere decir que la ‘auténtica formación humana’, aquella que quería Gentile para los alumnos de la escuela secundaria, aquella que han procurado siempre las instituciones escolares europeas de más alto rango, puede darse también por otras vías que por la de los estudios comúnmente llamados humanísticos: filosóficos-histórico-lingüísticos. Es decir que también por medio de la preparación profesional y técnica (recuérdese a Litt: la productividad es hija de la técnica y ésta de las ciencias naturales, *y agregamos nosotros*, las ciencias naturales, ¿no son acaso producto del espíritu,

con quien mantuvo siempre una gran amistad (de hecho, yo lo conocí personalmente a Gozzer en una de sus visitas a Buenos Aires en la década del 70). Ellos anticiparon totalmente la revolución educativa que se venía de hecho con las nuevas tecnologías de la comunicación. Previeron, prácticamente, internet antes de que surgiera, hablaban ya de telemática y mi padre trató de explicarlo en una Argentina que aún sigue pensando en las mismas escuelas primarias sarmientinas del s. XIX. Por eso mi padre hizo amistades importantes con ingenieros a partir de la década del 70, que podían entender mucho más de lo que hablaba que sus colegas pedagogos....

²³ Litt, T.: *Istruzione Tecnica e Formazione Umana*, Armando Armando Editore, Roma, 1958, traducción de Carlo D'Altavilla del original alemán *Technisches Denken Und Menschliche Bildung*.

del ‘hombre auténtico’?) se puede lograr aquella ‘conciencia de sí’ que distingue al hombre auténtico, según Gentile, y, lo que es más importante, se puede capacitar a las ‘elites’ dirigentes sin necesidad de formar a estas alejadas de la realidad incontrovertible del mundo actual. Y finalmente, se pueden formar los ‘hombre auténticos’ en esa masa enorme de seres que hoy debemos preparar para afrontar las altas capacitaciones laborales del momento, sin provocar en ellos o bien una sensación de ‘disminución’ con respecto a otros seres mejor formados o bien la necesidad de buscar ‘más allá’ de su mundo cotidiano de trabajo, en una vida escindida, quebrada, como dice Litt, su auténtica formación humana...».

Lo que está viendo mi padre a través de Litt (por eso destaco que lo “agregamos nosotros”) es *una de las consecuencias más graves del Iluminismo del s. XVIII y su hijo dilecto, el positivismo del s. XIX*, quien, al secularizar las ciencias (no en el sentido de laicidad, sino de laicismo²⁴) cortó de raíz la rama del tronco, esto es, la ciencia de la filosofía. La filosofía era precisamente la ciencia, la episteme, para los griegos. No se separaba de la técnica, sino de la doxa. En los medievales, igual. El estudio de la astronomía y la geometría, en el sistema ptolemaico, no era sino parte de la Física, que era una de las tres partes de las ciencias especulativas en Aristóteles. Física, filosofía natural, filosofía de la naturaleza, eran sinónimos. La historia de la filosofía y la historia de la física es la misma, como bien lo muestra Popper en el *Epílogo metafísico* de su gran libro *Teoría cuántica y el cisma en Física*²⁵: el universo en bloque de Parménides, el atomismo (Leucipo, Demócrito, Aristarco), la geometrización (Pitágoras, Euxodo, Calippo y Euclides), el esencialismo y el potencialismo (Aristóteles), la física del Renacimiento (Copérnico, Bruno, Kepler, Galileo, Descartes) *fueron todas ideas filosóficas sin las cuales la ciencia y la técnica como hoy las conocemos hubieran sido imposibles*. Copérnico tuvo como profesor de matemática a un

24 Ver al respecto Benedicto XVI, *Discurso del 22-12-2005, sobre la Reforma y Continuidad del Vaticano II*.

25 Popper, K.: (1985) *Teoría cuántica y el cisma en física*; Madrid: Tecnos.

discípulo del teólogo renacentista Nicolás de Cusa²⁶, y todas las ideas de filosofía natural (física) de Copérnico, Galileo, Kepler y Newton tuvieron su origen en una metafísica cristiana, en el neopitagorismo cristiano medieval²⁷ que hace eclosión en Nicolás de Cusa y en Descartes, NO sin haber estado precedido antes por la vigorosa defensa del orden natural, de la autonomía de las causas segundas, por parte de Santo Tomás, y el método hipotético-deductivo defendido por los frailes franciscanos del s. XIII Roger Bacon y Roberto Grosseteste. **Por eso** Newton NO de casualidad llamó a su libro “Fundamentos matemáticos de la filosofía natural”. *Sí, todo eso es filosofía, teología, lo habitualmente separado de la ciencia, porque el positivismo de fines del s. XIX convenció a todo el mundo de que la ciencia se basaba en una observación pasiva y empírica de los hechos y no en la cosmovisión filosófico-religiosa que le había dado origen.* Y todo ello, a su vez, dio origen a uno de los más grandes dramas del paradigma cultural de fines del s. XIX en adelante: la separación entre ciencia y filosofía, la separación entre matemática y filosofía²⁸, esto es, finalmente, la separación absurda entre humanidades por un lado y ciencias por el otro, con sus terribles consecuencias en la organización de los estudios, de las facultades, de los departamentos universitarios, y del debate entre secundaria humanística y secundaria técnica. Eso es lo que ha producido que nos pregunten desde niños, escindiéndonos ya de manera inhumana, si nos vamos a dedicar “a lo humanístico”, o “a lo científico”. **Por eso** en las carreras de filosofía no se estudia matemáticas o física, por eso en las carreras de ingeniería y ciencias naturales NO se estudia ni filosofía, ni filosofía de las ciencias, no historia de las ciencias y ni siquiera historia de la técnica, excepto algunas milagrosas materias electivas. **Por eso** Kuhn dejó el Departamento de Física de la Universidad de Harvard y se pasó el Departamento de Historia de la Física para

26 Ver al respecto Koestler, A.: *Los sonámbulos*, Eudeba, 1959.

27 Ver al respecto Koyré, A.: (1979), *Del mundo cerrado al universo infinito*. Buenos Aires: Siglo XXI; *Estudios galileanos* (1980), Buenos Aires: Siglo XXI; (1988) *Estudios de historia del pensamiento científico*; Buenos Aires: Siglo XXI Editores; (1994), *Pensar la ciencia* (1994) Barcelona: Paidós.

28 ¡Qué escándalo para Pitágoras, Platón, Descartes, Leibniz, Husserl!!

poder desde allí escribir una insuperable historia de la revolución copernicana que aún hoy sigue siendo inútil e ininteligible para la mayor parte de los físicos²⁹; por eso Popper devino en tan extraño a los positivistas cuando se volvió en “filósofo sin darse cuenta”³⁰; **por eso** Lakatos con gran esfuerzo tuvo que explicar a los demás los compromisos metafísicos de los núcleos centrales de los programas científicos de investigación³¹, **por eso** Feyerabend quedó como un loco total cuando les dijo a los físicos que prefería a los metafísicos que sabían que hacían metafísica y no a los científicos que pensaban que NO la hacían³². **Por eso** Feyerabend llamaba tanto la atención cuando iba a enseñar Historia de la Física y al entrar en clase decía “vengo a contar un cuento”³³, y el cuento era Newton, Aristóteles, Copérnico o Einstein.

Por todo esto, entonces, es que hace más de 150 años que formamos a seres humanos escindidos, que han devenido en la barbarie del especialismo denunciada por Ortega. Lo cual se aplica también los filósofos encerrados en sus revistas especializadas, en su “*fields*”, como si la filosofía pudiera ser eso. **Por eso** científicos, técnicos, ingenieros, etc., sienten que “deben cultivarse” escuchando algo de filosofía o etc. de algún “humanista” que les habla del pie del caballo en Hegel y despreciando para colmo la técnica en la cual ellos están formados. **Por eso** los filósofos rara vez hacen filosofía de la ciencia (con sus honrosas excepciones por supuesto) porque ni siquiera entienden los ejemplos. **Por eso**, finalmente, hubo un debate entre una escuela media humanista y otra técnico-científico, y NO porque hubiera habido que que dividir el campo del saber porque nadie podía saberlo todo, sino porque la misma enseñanza de las ciencias fue *des-filosofada de raíz*,

29 La revolución copernicana, op.cit.

30 “How I Became a Philosopher Without Trying”, Conferencia de Kyoto de 1992, en *All Life is Problem Solving*, Routledge, 1999.

31 Lakatos, I.: (1989) *La metodología de los programas de investigación científica*, Madrid: Alianza Ed.; Lakatos, I.: and Musgrave, Editors (1970): *Criticism and the Growth of Knowledge*; Chicago and London: Cambridge University Press

32 Feyerabend, P.: (1981): *Tratado contra el método*. Madrid: Tecnos.

33 Feyerabend, P. (1995), *Killing Time*. Chicago and London: University of Chicago Press.

y **por eso** casi todas las carreras como medicina, ingeniería, etc., *devinieron en largas tecnicaturas donde entonces las materias filosóficas son puestas como la guinda del helado, como adornos bonitos pero inútiles, sufriendo con ello sus alumnos y sus profesores.*

O sea, lo que vio mi padre es que filosofía y ciencia eran una sola cosa; que los “fundamentos humanísticos de la ciencia” no son un accidente, sino su misma esencia, y eso estaba afectando al debate sobre la escuela media, un debate que sólo se podía superar con profundas reformas por las que bregó toda su vida con resultados infelices. Pero cuidado, *esa reforma no tenía que ver necesariamente con aumentar presupuestos, refaccionar edificios, aumentar sueldos, aumentar el nivel cultural docente, etc.* Aún en el mejor de los mundos posibles, una escisión entre el mundo de las humanidades por un lado y el mundo del trabajo y la técnica por el otro no puede formar *científicamente ni técnicamente a los técnicos y científicos* necesarios para las actuales revoluciones tecnológicas, *ni puede formar filosóficamente a los filósofos y humanistas.* Porque los primeros se quedan en la repetición pasiva de fórmulas y protocolos que no saben ni de dónde vienen ni cómo podrían ser criticados, *deviniendo de ese modo en funcionarios ideales del Estado-global positivista que elevan a dogma a la razón instrumental, en los Eichmann de todas las órdenes de todos los gobiernos,* y los segundos *no pueden recordar a la ciencia sus raíces, no pueden ser los funcionarios de la humanidad con los que soñaba Husserl*³⁴. O sea que el positivismo produjo un sistema educativo especialmente diseñado para su propia retro-alimentación. ¿Cómo van a salir de ese sistema seres humanos que se den cuenta de lo que está sucediendo?

Más allá de este interludio filosófico, que corrió por nuestra cuenta, mi padre concluye con todo un programa de investigación político-educativo: «...Es necesario lograr una adecuada extensión de la escolaridad para toda la población del país, no sólo por reclamos éti-

³⁴ Husserl, E.: *The Crisis of European Sciences*; Northwestern University Press, 1970

co-políticos, sino por imperiosas necesidades de progreso social, individual y colectivo; es necesario capacitar profesionalmente y técnicamente a toda la población del país para que halle su ubicación laboral, pero esa capacitación debe hacerse, ahora, en condiciones tales que permita al mayor número adecuarse a las nuevas condiciones tecnológicas de la humanidad; y entretanto es necesario que esa capacitación no frustre sus posibilidades de 'auténtica formación humana', so pena de que condenemos a la mayoría de los individuos a carecer de una auténtica formación de 'hombres' o bien a que tengan que vivir una vida 'quebrada', como decía Litt, buscando su humanidad fuera de esa zona laboral en la cual deben hallarse por la fuerza».

Destaquemos el final: *«...so pena de que condenemos a la mayoría de los individuos a carecer de una auténtica formación de 'hombre' o bien a que tengan que vivir una vida 'quebrada', como decía Litt, buscando su humanidad fuera de esa zona laboral en la cual deben hallarse por la fuerza»*. Era 1960. Ya estaba sucediendo hace décadas y sigue sucediendo hoy más que nunca.

CAPÍTULO DOS

POLÍTICA EDUCACIONAL (1961)³⁵

1. Introducción

Casi al año del libro anterior, mi padre escribe lo que él consideró siempre un humilde libro de texto para el quinto año del Magisterio. Pero esto les muestra lo que era ese nivel cultural ya perdido. El nivel de este libro supera con creces a lo que cualquier universitario conoce hoy, porque, además, ya casi nadie sabe o cultiva con el rigor que lo hicieron él y otros

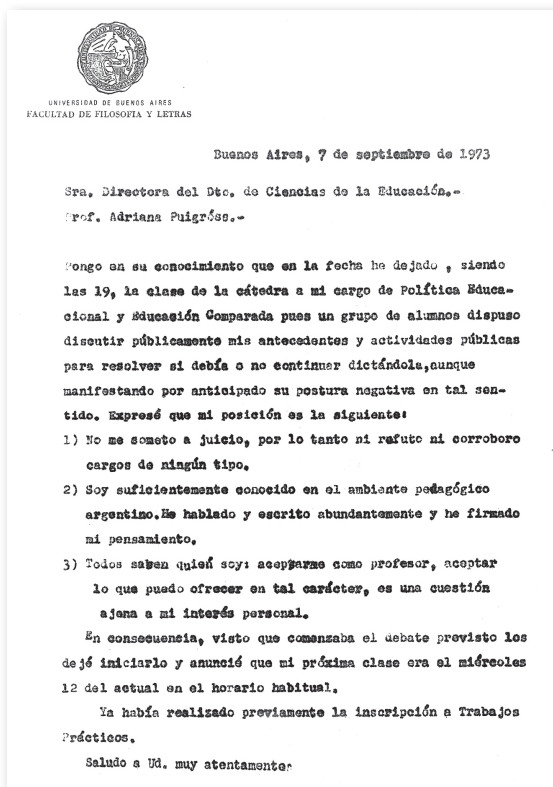
³⁵ *Política educacional, quinto año del Magisterio*, Laserre, Buenos Aires, 1961.

La política educacional fue la gran vocación académica de mi padre. Obtuvo su cargo como titular de Política Educacional en la UBA en 1968, formando allí a dos dilectos discípulos, Raúl De Titto y Héctor Ferrauti. Mi padre había quedado profundamente impresionado por la cátedra de Política Educacional de Juan E. Cassani cuando él cursaba Pedagogía en la UBA. No de casualidad uno de sus últimos artículos académicos fue la ponencia leía en el acto de incorporación como miembro de la Academia Nacional de Educación, el 7 de Octubre de 1985, bajo el título “Posibilidad y alcances de la Política Educacional como una disciplina autónoma” (que analizaremos luego en la segunda parte de este libro). Mi padre pensaba dedicar su retiro a la redacción de un gran tratado de Política Educacional, proyecto que obviamente no pudo realizar por su temprana muerte. La Academia Nacional de Educación, que él contribuyó a formar, fue una de sus tres últimas actividades académico-educativas desde 1976 en adelante, cuando volvió full time al diario La Nación, ejerciendo su otra gran vocación, el periodismo. Las otras dos eran esta cátedra y el Instituto de Investigaciones Educativas.

En 1973 un simulacro de juicio le arrebató la cátedra de manera ilegal. Años más tarde me confesó que ese día, cuando se retiró del aula, no sabía si llegaría vivo hasta la salida. La cátedra le fue devuelta en 1976. Renunció en 1983.

ilustres colegas como Américo Ghioldi, Juan E. Cassani, su profesor, Reynaldo Ocerín, su gran amigo, Héctor F. Bravo y Fernando Martínez Paz³⁶.

Adjunto copia de la carta enviada el 7 de Septiembre de 1973 a la entonces Decana de Ccias. de la Educación de la UBA, Adriana Puigros. Juzgue el lector por sí mismo la actitud de mi padre:



Ese infame simulacro de juicio, efectuado por un grupo de terroristas llamados alumnos, no fue la única agresión que la izquierda terrorista hizo a mi padre por no ser marxista (uno de los pocos pedagogos no marxistas que había en las décadas del 60 y del 70). En Abril de 1972 una bomba explotó en nuestra casa de Ituzaingó; al día siguiente el ERP se atribuyó el atentado. Ambos episodios lo marcaron profundamente, aunque nunca hablaba de ellos. En 1983 ya no pudo, psicológicamente, seguir.

36 Pido al lector que no interprete nada de lo que sigue como un resumen de este libro, tarea imposible y contraproducente, sino como un análisis de las preocupaciones fundamentales de mi padre sobre estos temas y su preocupación por la libertad de enseñanza. Ese análisis está obviamente mediado por mi interpretación.

Con las obvias advertencias de que no quiere pasar del nivel secundario al universitario (pero obviamente lo hizo), mi padre define el objeto de estudio (tema que profundizará luego en el artículo de 1985, como si hubiera sido un prefacio al tratado que no pudo llegar a escribir). La Política Educacional no es Historia de la Educación, ni Pedagogía ni Didáctica, ni tampoco Legislación Escolar. Pero NO porque no tenga nada que ver con todo ello, sino que su campo específico abarca lo anterior desde el siguiente ángulo: «Pretende conocer y analizar los ‘fundamentos’ de esas leyes y reglamentaciones, es decir, estudiar las causas que han determinado el nacimiento de ciertas disposiciones constitucionales o de ciertas leyes, y conocer también sus repercusiones en el campo social». Con “fundamentos” mi padre se refiere a fundamentos políticos en el sentido de las diversas filosofías políticas que llevaron a los Estados a elaborar diversas formas de involucrarse con el tema educativo³⁷. Y por eso cabe distinguir entre los “políticos” en el buen sentido del término (mi padre pensaba en Belgrano, Mitre, Sarmiento, Avellaneda, José Manuel Estrada, Amadeo Jacques, Manuel Láinez, entre otros -compare el lector con lo que ahora llamamos “políticos”-) que piensan y ejecutan sus políticas educativas en función de su gobierno, como actos de gobierno, y el estudio académico de todos esos fundamentos, que es propiamente la Política Educativa como disciplina académica.

Para cultivar esa disciplina, obviamente, hay que combinar Filosofía Política, Historia, Derecho, Derecho Constitucional³⁸, todo en

37 Pero el análisis más agudo de esos fundamentos no se encuentra en esta obra, sino en aquella que será una de sus fundamentales y estructurantes de todo su pensamiento: *Etapas históricas de la política educativa* (op. cit.).

38 Esta última disciplina era especialmente estudiada por mi padre. Tengo en casa todos los libros que él estudiaba profundamente sobre Derecho Constitucional, con autores como Mario Justo López, Joaquín V. González, C. Sánchez Viamonte y Germán J. Bidart Campos. En su etapa como Jefe de Editoriales del diario La Nación, los editoriales sobre cuestiones constitucionales los escribía directamente él, aunque no sin chequearlos previamente con un ilustre constitucionalista. Entre paréntesis, la lectura de esos libros fue esencial en mi cosmovisión liberal clásica, sobre todo, la importancia de los derechos individuales (art. 14), la igualdad ante la ley (15, 16), las garantías procesales (17, 18) y el derecho a la intimidad (art. 19). Se podrá imaginar el lector mi adolescente sorpresa cuando a los 16 años alguien me dijo que todo eso era “pecado”...

función de analizar esos “fundamentos” de ese “Estado cultural” que, como dijimos, fue fruto del Iluminismo.

Y además hay que analizar las políticas educativas de diversas naciones, por eso mi padre enseñaba política educacional *comparada*. Los países que mi padre manejaba como el suyo en esta cuestión eran sobre todo Italia, Francia, EEUU³⁹, y un poco Rusia, Inglaterra, México y Uruguay.



Uno de los recuerdos más preciados de mi padre: su visita a Sioux City en 1968 analizando su sistema escolar.local

39 Como ya dijimos, mi padre hizo un viaje de estudios a los EEUU para analizar *in situ* su sistema educativo, en 1968. Su relación con los EEUU fue siempre muy cercana, incluso por razones familiares, como ya hemos dicho. El triángulo cultural de nuestra familia era Philadelphia, Roma y Buenos Aires. Eso marcó mi vida pero también mi infancia. Los acontecimientos de EEUU se vivían en nuestra casa como si estuviéramos allí, sólo con diarios y TV, por supuesto. Yo en principio sólo ojeaba las revistas que sobre la carrera espacial editaba (en español) la Embajada de EEUU aquí en Buenos Aires.

Una observación muy importante para toda la obra de mi padre. Como ya dijimos y se ha visto muy bien por el libro anterior, él se forma en la tradición del Estado cultural, del Estado educador. Pero comienza al mismo tiempo un largo y solitario proceso de alejamiento del paradigma, no desde fuera, sino desde dentro. Mi padre nunca fue un libertario como hoy se entiende a esa palabra, sencillamente no estaba en contacto con dicha tradición. El era un liberal orteguiano, conservador⁴⁰. Admiraba profundamente a los fundadores de la Argentina, a la Generación del 80, y especialmente a Belgrano, Mitre y José Manuel Estrada. Se fue alejando muy lentamente de ese “constructivismo”⁴¹ educativo pero nunca dejó de admirar a sus fundadores. La dicotomía entre lo religioso y lo secular nunca le llegó, porque sabía que “educar en las ciencias y en las letras”, *desde la organización constitucional*, era un ideal *común* entre los pro-hombres de 1853 en adelante, ya sea

Pero recuerdo haberme subido al ómnibus escolar, en 1967, exclamando “¡Asesinaron a Robert Kennedy!”. Imagine el lector la escena. Una ciudad perdida de la Provincia de Buenos Aires, y yo arrastrando el dolor de mis padres ante la mirada atónita del conductor, la maestra y las risas de los demás chicos..... Creo que comencé en ese momento, sin entender obviamente lo que pasaba, a sentirme medio extraño en este país....).

40 De hecho uno de los grandes amigos de mi padre, y uno de los pocos ante los cuales agachaba su cabeza de intelectual (su corazón lo abría a todos) fue J. Perriaux, uno de los más grandes difusores en la Argentina de Ortega y de Julián Marías. Perriaux conocía a los libertarios y a los economistas austríacos (mi ejemplar del libro *La economía en una lección*, de Hazlitt, está regalado y firmado, en 1975, por él) pero mantenía de ellos una amigable distancia: los llamaba, con aguda ironía, “los terroristas de la economía de mercado”. (El lector supondrá que llegué a la Escuela Austríaca por Perriaux. No fue así. Ante mis incesantes preguntas sobre la situación económica del país y del mundo, mi padre me recomendó ir a ver a Enrique Loncán, quien (mi padre no lo sabía) había estudiado economía con Mises en 1964. Fue un paso importante en mi marcialidad. Era 1974, yo tenía 14 años. En la Argentina del tercer gobierno peronista, en la economía de José Ber Gelbard, con su rígido control de precios, las empresas estatales como dogma nacional, los terroristas poniendo bombas y la dialéctica “liberación o dependencia” en pleno apogeo, yo tomaba contacto con Alberto Benegas Lynch (padre), el Centro de Estudios sobre la Libertad y leía a Rothbard, a Mises, a W. M. Curtiss, a Percy L. Graves, a Silvester Petro, a Bastiat y a los argentinos Manuel Río, Manuel Tagle y Roberto Aizcorbe.....)

41 Tomo ese término de Hayek, F.A.von: “Los errores del constructivismo”, en *Nuevos Estudios*, Eudeba, 1981.

un Estrada o un Roca. Esa admiración se detuvo siempre, sin embargo, con el Peronismo y sobre todo con el marxismo de los 60 y los 70 (fue como veremos una lucha intelectual profunda, porque la izquierda educativa argentina, a partir de esos años, sabía pedagogía *y sabían que mi padre la sabía*: no lo podían sorprender y/o correr con Freire o Lapatí). Obviamente el rosismo no le simpatizaba, mantuvo siempre una visión de la Historia Argentina como la entendían Carranza, Ventura y Rodríguez Varela⁴², pero al final de su vida, como veremos luego, intentó una síntesis con un gran artículo, de 1988, cuyo título era “Civilización y barbarie, 100 años después”. Una síntesis que, obviamente, no pudo seguir desarrollando.

Como vemos, una de las claves de ese progresivo alejamiento de esa querida casa paterna, el Estado cultural, fueron sus también amigables, como hemos visto, alejamientos de los reglamentarismos y rigideces pedagógicas del positivismo, pero la otra clave fue su amor por la libertad de enseñanza que, como veremos ahora, tenía que ver con el punto anterior más su preferencia por los sistemas *localistas* de enseñanza. El corte decisivo con el Estado educador lo hizo en 1980, con un artículo de sugestivo título, “La des-intitucionalización del sistema educativo”, pero aún así, sin proponer la privatización total del sistema.

¿Cómo enfocaremos entonces los aportes de este libro?⁴³ No tiene sentido que nosotros sinteticemos ahora la totalidad de un libro de por sí sintético sobre Política Educacional que analiza una por una el total de las leyes educativas argentinas desde sus fundamentos. *Tolle*

42 Carranza, Rodríguez Varela, Ventura: *Manuel de Historia Política y Constitucional*, AZ Editoria, 1977.

43 El libro llega hasta 1960. No hubo grandes cambios hasta la Ley Federal de Educación de 1993. Pero mi padre había muerto en 1991. Es interesante que ya desde los 80, cuando él la venía venir, me decía: la mejor ley federal es que no exista. Por favor que no se sancione.... El giro era obvio. La admiración, aunque con críticas, para las legislaciones de un Sarmiento o un Mitre habían virado a una severa advertencia. Cabe aclarar que en esa época mi padre había renunciado ya a proponer reformas y no se hacía ninguna ilusión con respecto a un cambio sustancial en la educación argentina, predicción que se sigue cumpliendo día a día mientras asistimos a una larga y triste agonía.

lege, allí lo tiene el lector. Pero lo que podemos hacer es ver cómo encaraba mi padre a la libertad de enseñanza en ese momento para desde allí ver cómo interactuó ese concepto con el Estado cultural, interacción que mi padre vio bien hasta, como dijimos, 1980.

2. La libertad de enseñanza

El tema no era menor. Aparece ya como el cuarto punto del capítulo uno del libro.

Primero hay un fuerte recordatorio de la importancia del art. 14 de la Constitución Nacional, sus principales derechos reconocidos y, entre ellos, el de “enseñar y aprender”. “Si esa libertad no se respeta -afirmaba- quedaría detenido, además, el progreso cultural del país y destruiría *la libertad de las conciencias*”.⁴⁴ Las leyes no pueden alzarse -ya lo hemos dicho- contra ese precepto constitucional, y la ley 1420 de educación común lo ha respetado pues establece en su art. 4: «La obligación escolar puede cumplirse en las escuelas públicas, en las escuelas particulares o en el hogar de los niños...»⁴⁵.

«Todo hombre -sigue mi padre- tiene derecho a enseñar lo que cree y lo que piensa; todo hombre tiene derecho a aprender aquello que le interesa más o le parece la verdad...» (Y para que se vea que mi padre fue inmune a la historia oficial del Iluminismo, a renglón seguido ejemplificaba *con la Edad Media*).

44 Interesante que en 1960 mi padre cite el fundamento esencial del derecho a la libertad religiosa afirmado por el Vaticano II en 1965. El subrayado es nuestro.

45 Oh sorpresa: un reconocimiento explícito del derecho a la *homeschooling* en 1884. Ese derecho nunca ha sido derogado. La ley distinguía perfectamente entre *instrucción* obligatoria de *escolaridad* obligatoria. Obligaba sólo a la primera. No es la primera sorpresa que nos llevaremos.... (Entre paréntesis, una anécdota. Mi padre reprobó una vez a una alumna que confundió ambas cosas. La alumna protestó por ese “mero detalle”. Mi padre respondió: usted está cursando la carrea de Ciencias de la Educación en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Buenos Aires... No creo que la respuesta se haya entendido....).

Pero a continuación, recuerda que ese derecho debe ser ejercido “conforme a las leyes que reglamentan su ejercicio”. Las restricciones admitidas por mi padre eran obviamente conservadoras y aceptadas por todos en aquella época: la comprobación de la idoneidad moral y profesional del que va a enseñar y la negación de su ejercicio a quienes atenten contra los principios esenciales del país en su régimen jurídico-político esencial. Por lo tanto, aunque advirtiendo contra los excesos de un racionalismo ingenuo, admitía al Estado cultural el “educar al soberano”, PERO «...si el Estado lleva su intervención al aspecto educativo hasta una esfera tal que fuera de él nadie pueda hacer nada, se cae en el ‘monopolio educativo’ típico de los países totalitarios» (y ejemplifica con la situación en ese momento en la URSS). Concluye: «...Ocuparse de la educación pública es un derecho y un deber del Estado, que deben ser ejercidos sin alterar las libertades y los derechos de los ciudadanos y de las demás instituciones de la sociedad: familia, Iglesia, instituciones libres».

2.1. Las leyes fundamentales argentinas sobre educación primaria, secundaria y universitaria y su relación con la libertad de enseñanza

a. Constitución de 1853

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, la pregunta es: ¿cómo se interpretaron de hecho frases como “asegurar”, y “...planes de instrucción general y universitaria”?

b. La educación primaria

Fruto de ese ambiente iluminista de la época, que ya hemos descrito en el cap. 1, surge la preocupación de los Estados por brindar educación primaria; en la Argentina, en particular, reservada a las provincias y a los territorios nacionales y sin intención, en esa época, de ser sólo el paso anterior al secundario, sino alfabetizar y dar nociones básicas de “civilización” entendida ya como el des-encantamiento del

mundo: ciencias básicas, geografía, historia, higiene, etc. Como ejemplo sirvan tres leyes esenciales: la 1429 de 1884, la ley de la Provincia de Buenos Aires de 1875, y la ley 4874 de 1905, las “escuelas Láinez”.

La primera es conocida sólo por el famoso debate sobre la religión en la educación primaria y que estableció que dicha educación debía ser “laica, gratuita y obligatoria”. Sin embargo, no fue así. Los ideales de civilización (aunque no enfrentada con lo religioso) y de alfabetización eran compartidos, como dijimos, por católicos como José Manuel Estrada. El tema religioso fue tocado en su art. 8 que era uno de sus 82 artículos. Y afirmaba que “...la enseñanza religiosa sólo podrá ser dada en las escuelas públicas por los ministros autorizados de los diferentes cultos, a los niños de su respectiva comunidad, y antes o después de las horas de clase”. De vuelta, texto y contexto. Era 1884, el año de la *Quanta cura*, el culmen del enfrentamiento entre el Catolicismo y el liberalismo *iluminista y napoleónico*. Era obvio que a los católicos y a la Iglesia de esa época esto les iba a parecer una gravísima afrenta. Pero léanlo con ojos de hoy, 2021. Sería interesante ver el escándalo de los anti-católicos si ese artículo se pusiere en ejercicio, y la defensa que harían de él los creyentes...

Por lo demás, la ley NO decía laica, gratuita y obligatoria. Decía “obligatoria, gratuita, gradual y dada conforme a los preceptos de la higiene” (art. 2). Lo de “laica” podía ser una interpretación epocal del art. 8, pero no era la letra de la ley.

Lo que a todos se les pasó por algo, ayer y hoy, fue el tema de la libertad de enseñanza. La ley “reglamentó su ejercicio” en el art 6: “...- *El minimum de instrucción obligatoria, comprende las siguientes materias: Lectura y Escritura; Aritmética (las cuatro primeras reglas de los números enteros y el conocimiento del sistema métrico decimal y la ley nacional de monedas, pesas y medidas); Geografía particular de la República y nociones de Geografía Universal; de Historia particular de la República y nociones de Historia General; Idioma nacional, moral y urbanidad; nociones de higiene: nociones de Ciencias Matemáticas, Físicas y Naturales; nociones de Dibujo y Música vocal; Gimnástica y conocimiento de la Constitución Nacional, para las niñas será obligatorio, además, los conocimientos de labores de manos y nociones de economía doméstica. Para los varones el conocimiento de los ejercicios y evoluciones militares*

más sencillas, y en las campañas, nociones de agricultura y ganadería". O sea, no se negaba de ningún modo la existencia de escuelas primarias privadas, siempre que cumplieran con ese mínimo, de acuerdo con el inciso 6 del art. 70 del cap. VIII. El art. 70 comienza diciendo "Los directores o maestros de escuelas o colegios particulares tienen los siguientes deberes", y el inc. 6: "Dar en el establecimiento el mínimo de enseñanza obligatoria establecida por el art. 6". ¿Era esto compatible con la libertad de enseñanza? Lo veremos después. Pero obsérvese un detalle en el que mi padre siempre insistía. La ley establece "objetivos" que consideraba mínimos. NO establecía programas específicos, detallados, obligatorios, y menos aún los reglamentos didácticos. O sea, la ley fijaba objetivos pero dejaba libertad para los medios para cumplirlos. Por eso mi padre vio inmediatamente que el reglamentarismo didáctico asfixiante denunciado por él en su primer libro, sobre el normalismo, era, además de un error didáctico, un atentado contra la libertad de enseñanza como la legislación argentina la entendía.

Por supuesto, mi padre explica también las diversas leyes provinciales de educación primaria, que siguieron al mandato constitucional. Entre ellas, la de Corrientes y Ley de la Provincia de Buenos Aires de 1875. Esta última fue muy importante, pues fue la primera, la antecedente, del espíritu que culmina en la ley 1420. Y no era un espíritu "laicista": su inspirador fue nada menos que José Manuel Estrada.

Esta ley tiene características cuya aplicación HOY sería casi revolucionaria. Por insistencia de Estrada, la ley NO descendía a reglamentos internos de la vida escolar. Estos aspectos estaban des-centralizados: eran atendidos ciudad por ciudad, y no por el intendente sino por consejos escolares de padres elegidos democráticamente en cada distrito. Cada escuela, a su vez, debía ser financiada por impuestos directos y *locales*: la financiación estaba a cargo de los vecinos de cada ciudad. Parecía que Estrada había estudiado a J. Buchanan⁴⁶. Y dispuso, sí, la

46 De Buchanan, ver: "Mi peregrinaje intelectual", Tópicos de actualidad, CEES, Marzo 2001; El cálculo del consenso, Espasa-Calpe, Madrid, 1980; The Limits of Liberty, University of Chicaco Press, 1975; The Logical Foundations of Constitutional Liberty, Liberty Fund, 1999, Vol. I.

obligatoriedad de instrucción, pero aclarando bien que esta debía recibirse en las escuelas públicas, *en las particulares o en el hogar*.

No sé si el lector alcanza a advertir lo que esta ley establecía: una des-centralización total de la gestión económica y pedagógica de todas las escuelas primarias de la Provincia de Buenos Aires, el pleno respeto a la escuela privada y al *homeschooling*, con lo cual la libertad de enseñanza y la eficiencia administrativa y la innovación pedagógica quedaban garantizadas.

Pero no fue así, obviamente, sencillamente nada de eso se cumplió. Argentina declama federalismo pero culturalmente nunca fue un país federal. Se confunde totalmente, y más que nunca hoy, federalismo con feudalismo, y los defensores del “federalismo” son en realidad defensores de poderes absolutos de caudillos locales “contra” Buenos Aires. Los vecinos y padres, a su vez, no asumen culturalmente sus responsabilidades y delegan “en el gobierno” (sin saber qué nivel ni quiénes son) todo lo referente a este tema. Veremos luego cómo mi padre denuncia fuertemente esta tendencia, sobre todo por sus nefastas consecuencias para la libertad de enseñanza. Como vemos el estatismo no es en Argentina una cuestión impuesta desde los Estados: *es demandado* por los “ciudadanos” que comienzan así su camino a la esclavitud. El drama cultural argentino.

Aún con las mejores intenciones, la tendencia a la centralización se intensificó con la ley 4874 impulsada por Manuel Láinez en 1905. Para impedir el uso indebido de fondos provinciales destinados a la educación (ya denunciado por Sarmiento), esta ley establece partidas federales (o sea de La Nación) para el establecimiento de escuelas primarias, como vemos “nacionales” al lado de las provinciales. Este fue el origen de las “escuelas Láinez” que eran un verdadero foco de civilización allí donde la corrupción del gobierno provincial no llegaba, a tal punto que en algunas provincias esas escuelas superaban en número a las provinciales. Como vemos la intención fue magnífica, pero consolidó la tendencia cultural a que todo sea decidido desde el Gobierno Nacional (lo cual implica de facto desde Buenos Aires), cosa que como veremos se consolida totalmente en el caso de la enseñanza secundaria.

c. La escuela media

Mi padre dedicó a la escuela media sus mejores esfuerzos. No sólo libros y artículos, sino viajes sobre el tema, intentos de reforma, etc. Su preocupación estaba sobre todo en las reformas necesarias de la escuela media conforme a los problemas culturales que adelantamos en el capítulo anterior.

Pero este libro es más sencillo. Analiza la legislación existente desde sus circunstancias históricas y culturales, sin dejar de lado, siempre, el tema de la libertad de enseñanza.

Ante todo una distinción: la escuela media abarca todo tipo de enseñanza post-primarios (secundarios, normales, técnicos, comerciales) mientras que la educación secundaria responde a ese ideal humanístico, preparatorio para la universidad (que hemos comentado en el capítulo anterior) pasado a su vez por los ideales ilustrados. O sea, hay en los “constructores de Argentina” una preocupación similar a la “escuela redentora” que guía la educación primaria: ilustrar, desencantar, formar la unidad nacional mediante el acceso al más alto nivel de estudios.

No en vano Mitre es el gran constructor de esa escuela secundaria en Argentina. No sólo coincidía con los ideales ilustrados, sino que además, luego de haber sido parte de las guerras civiles argentinas en la Batalla de Pavón, su preocupación posterior fue una nación unificada, conciliada en la ciencia y en las letras, y por eso su famoso decreto del 14 de Marzo de 1863 por el cual se crea el famoso Colegio Nacional de Buenos Aires, junto con otro del 9 de Diciembre de 1864, mediante el cual se extiende la iniciativa a Mendoza, San Juan, Tucumán, Salta y Catamarca.

Antes de seguir adelante, mi padre concede especial importancia, aquí y en otros escritos, a la *Memoria de Amadeo Jacques*⁴⁷.

47 Sí, el recordado en la novela *Juvenilia* de Miguel Cané, que yo aún tuve como lectura obligatoria en la primaria.

Como es sabido, el Congreso Argentino nunca cumplió con el mandato constitucional de “...dictar planes de instrucción general y universitaria” (art. 67, inc. 16). Pero eso tiene una larga historia. El 3 de Marzo de 1865 Mitre designó una comisión para que elaborara un plan al respecto (que no fue considerado por el Congreso) constituida por Juan María Gutiérrez, José B. Gorostiaga, Juan Thomson, Alberto Larroque y Amadeo Jacques. Este último, el entonces Rector del Colegio Nacional (y que fallece antes de que la comisión concluyera su labor) escribe una pieza aparte, esa “Memoria de Jacques”, que sintetiza muy bien el espíritu de la época con respecto al estado educador en materia secundaria: “...arriba de todas las enseñanzas especiales es preciso que haya en una nación civilizada una enseñanza general que cultive todo el entendimiento, robusteciendo y docilizando todos sus poderes naturales. Esta enseñanza debe abrir al espíritu todas las perspectivas y descubrirle todos los horizontes, ejercitar a la observación y fomentar la sagacidad de la experiencia, así como habitar al cálculo y dar el secreto de su alcance; acostumbrar a la inteligencia y remontarse al principio primero de las cosas, a bajar a las últimas consecuencias de los principios; mezclar a la teoría la práctica que fecunda a ésta, e ilustrar la práctica por la teoría, sin la cual la práctica es una rutina bruta y ciega. Al Colegio toca suministrar esta enseñanza...”. Y esto es sólo un párrafo. Obsérvese qué magníficamente plasmados están allí los ideales humanísticos generales de la enseñanza secundaria que comentábamos en el capítulo anterior. Y obsérvese también el nivel cultural de Jacques y lo que esperaba del secundario. Quien tenga un mínimo de formación filosófica se dará cuenta: “...abrir al espíritu todas las perspectivas y descubrirle todos los horizontes...”; “...acostumbrar a la inteligencia y remontarse al principio primero de las cosas, a bajar a las últimas consecuencias de los principios...”; “...mezclar a la teoría la práctica que fecunda a ésta, e ilustrar la práctica por la teoría, sin la cual la práctica es una rutina bruta y ciega”. Objetivos que no se cumplen hoy ni siquiera en la casi totalidad de los egresados de Filosofía, objetivos que inútilmente intentan cumplirse insertando materias “humanísticas”, como ya hemos dicho, en el medio y por arriba de lo “técnico”, cuando deberían ser sus cimientos, y objetivos, claro está, que ya no tienen nada que ver con la abismal decadencia actual del sistema secundario en Argentina, decadencia que mi padre trató de evitar a costa de grandes sacrificios.

Por supuesto, en medio de esos grandes ideales, el sistema educativo argentino tuvo que abrirse paso para incorporar la enseñanza media normal (esto fue lo menos dificultoso), industrial, comercial y agrícola, dado que ya estaba culturalmente incorporada la falsa dicotomía entre lo humanístico y lo técnico.

Pero volvamos a la escuela secundaria y la libertad de enseñanza. Al respecto, en 1878 se dicta la ley 934, llamada precisamente “Ley de Libertad de Enseñanza”, que da validez a los colegios particulares siempre que sus alumnos se presenten a dar exámenes en los colegios nacionales, y para esos exámenes, uno de los requisitos fundamentales fue el punto c del art. 1: “...que el plan de estudios comprenda las mismas materias que el de los institutos nacionales”. En su momento, y aún hoy, ello fue considerado, precisamente, una ley a favor de la libertad de enseñanza. Retrospectivamente (la pregunta es mía) deberíamos preguntarnos si no fue al revés. Por supuesto, como siempre decimos, en su momento nadie pudo darse cuenta de ningún daño. En ese momento los objetivos del Estado cultural eran esos altos y nobilísimos objetivos de Amadeo Jacques. Ahora es la ideología de género. ¿Quién se lo podría imaginar en 1878? Pero el instrumento legal allí quedó establecido. Ahora *también* el plan de estudios de las escuelas medias privadas debe comprender “...las mismas materias que el de los institutos nacionales”. Pero ahora esas materias son la historia oficial de la guerrilla marxista de los 70 (con lo cual mi padre ya tuvo que enfrentarse), cómo usar condones y cómo hablar con “e” (no quiero imaginar la cara de mi padre si hubiera visto todo esto). Alguien podría decirme, ¿y qué si alguien piensa así? ¿No debería estar ello defendido por esa libertad que proclamas? Como se podría dar cuenta el lector, ese NO es el problema: *el problema es su imposición obligatoria para todos, sobre la base de los mismos instrumentos legales que los Amadeos Jacques del s. XIX crearon para civilizar a los pueblos.*

La historia posterior es una historia de progresivo cierre de la tenaza oficial sobre los institutos privados y decadencia cultural, conforme a las circunstancias políticas de Argentina a partir de la década del 30. En 1947, ya en pleno fascismo, todos los institutos privados quedaron “adscriptos” al sistema oficial recibiendo subsidios para el pago de su personal docente (ley 13047). Estos subsidios, considerados hasta hoy como un triunfo de la enseñanza privada, fueron precisamente todo lo contrario, al aumentar

los argumentos del Estado argentino para controlar lo que dijera aquél a quien ese Estado paga los sueldos. La ley establecía además el famoso Estatuto del Docente con el cual el sindicalismo peronista docente quedó hasta hoy como dueño y señor de toda la educación argentina.

En 1960 hubo una importante modificación que también fue considerada a favor de la libertad de enseñanza. Todos los secundarios privados gozaron aparentemente de una mayor autonomía: sus alumnos podían dar sus exámenes en sus propios institutos. El sistema fue llamado “incorporación por gestión propia” (reglamentación de la ley 13047 por el decreto 12179/60, ratificado luego por el decreto 371/60. Su artículo 1 dice: “...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”. Por supuesto, como vemos, “...de acuerdo con planes aprobados oficialmente”. Ese es el problema que retrospectivamente podemos diagnosticar con respecto a la libertad de enseñanza, lo cual en su momento fue considerado un avance. Por supuesto, podía haber excepciones, las cuales debían ser expresamente pedidas y luego autorizadas por la SNEP (Superintendencia Nacional de Enseñanza Privada, organismo hoy ya desaparecido).

d. El sector universitario

En el sector universitario podríamos destacar dos aspectos, uno meramente descriptivo y otro retrospectivo, donde entra de vuelta el tema de la libertad de enseñanza.

d.1. Aspecto descriptivo

En el primer aspecto, mi padre señala resumidamente las leyes nacionales posteriores a la Constitución del 53 que significaron una profunda presencia del Estado Nacional en el ámbito universitario. La ley Avellaneda de 1885, la ley 13031 de 1947 y la 14297, y el decreto-ley 6403 de 1955.

La primera respetaba plenamente la autonomía de las dos universidades existentes entonces, las de Córdoba y Buenos Aires. Simplemente establecía que cada universidad dictara sus propios estatutos y que éstos debían ser aprobados por el Poder Ejecutivo Nacional.

Las “segundas” reemplazaron a la Ley Avellaneda, eliminando la autonomía universitaria y supeditando todo a las disposiciones del Poder Ejecutivo. Rigieron de 1947 a 1955. Obvio.

En 1955 el decreto-ley 477 deroga las dos anteriores y restablece la Ley Avellaneda, y el 23 de Diciembre de 1955 se dicta el decreto 6403.

Este decreto:

- a. Otorga representación en los consejos directivos a representantes de estudiantes y egresados;
- b. Establece que la elección del Rector debe ser hecha entre los profesores titulares por asamblea universitaria;
- c. Encomienda a los Ministerios de Educación y Hacienda el estudio de las condiciones necesarias para la autarquía universitaria;
- d. *Dispone, en un famoso art. 28, que la iniciativa privada puede crear universidades libres habilitadas para expedir títulos según una reglamentación a dictarse;*
- e. Dispone detalladamente normas para la designación de profesores;
- f. Deroga la disposición de la Ley Avellaneda que imponía al Poder Ejecutivo la responsabilidad de nombrar los profesores titulares.

El famoso art. 28⁴⁸ es reemplazado por la ley 14557. Esta ley, fundamentalmente, establece:

- a. Una “Inspección General de Enseñanza Universitaria Privada”;
- b. Las disposiciones para expedir títulos

48 ¿Por qué “famoso”? Porque en aquél tiempo, desde el 55 al 60, los debates por este artículo fueron tan encarnizados como hoy los debates sobre el aborto. Impresionante, y todo un síntoma, que el país siempre se divida en dos, y esta vez por una supuesta libertad de enseñanza que en realidad no lo era.

- c. Un examen de habilitación profesional con disposiciones minuciosas al respecto.

Esto último es importante porque de hecho no se cumplió, y las universidades argentinas o privadas unifican el título académico con la habilitación profesional. De este modo quien no pasa por todos los pasos para obtener el título académico aprobado por el Estado *no puede ejercer su profesión*.

La coherencia total del sistema se cierra con la ley 17604 de 1967, que impone la obligación del título secundario oficial como condición de ingreso a la universidad “oficial”, estatal o privada, la única existente.

d.2. El segundo aspecto: la relación con la libertad de enseñanza

Este tema es fundamental para luego entender el seminal y esencial artículo de mi padre “La des-institucionalización del sistema educativo”, de 1980.

Dado todo lo que hemos explicado hasta ahora, la llamada enseñanza privada está totalmente encadenada al sistema estatal. Los diversos niveles privados (pre-escolar, primaria, secundaria, profesorado, terciarios universitarios, universidades y ahora, desde 1990 en adelante, post grados) deben estar todos vigilados y aprobados por el Estado Nacional. Esto se da mediante los “títulos oficiales”. El título oficial primario es condición para el secundario, y este, como acabamos de ver, condición de ingreso a la universidad. Por ende todo aquel que no pase por el sistema educativo formal-estatal está imposibilitado de hacer estudios universitarios. Porque, además, el Estado Nacional ha unido tres aspectos que deberían estar distinguidos: las habilidades pedagógicas concretas, los títulos académicos y la habilitación profesional. No hay en Argentina (y así es en casi todo el mundo) colegios privados que puedan habilitar profesionalmente títulos académicos que vengan por vías diferentes a la estatal⁴⁹. Tampoco ningún nivel

49 Ver al respecto Poccok, J.W.: “Reconocimiento y acreditación de los estudios superiores en los Estados Unidos de América”; *IIE*, Nro 28, 1980.

de enseñanza oficial puede reconocer habilidades específicas que no estén unidas al título académico⁵⁰. Por ende, todo camino fuera del sistema formal-estatal está prohibido. Las únicas posibilidades de oxígeno que quedan dentro del sistema es la inadvertida diferencia entre instrucción y escolarización en la ley 1420 (culturalmente desconocida e cuasi imposible) y la posibilidad de cursar estudios universitarios sin haber hecho el secundario después de los 25 (también casi ignorada).

El lector dirá, ¿y?

Espere. Estamos recién en 1960. Hay que llegar a 1980. Pero, por ahora, un adelanto.

2.2. Una primera advertencia de mi padre sobre la libertad de enseñanza

En 1963, conforme a toda la polémica de la época, mi padre escribe un seminal opúsculo cuyas ideas centrales las irá desarrollando toda su vida. Se tituló *En torno al buen uso de la libertad de enseñanza*⁵¹, y en él se advierten las bases de su filosofía de la educación y de

50 Un objetivo pedagógico concreto o una habilidad académica o profesional específica es, por ejemplo, dominar el idioma Inglés y la Literatura Inglesa a la perfección. Un título académico es, por ejemplo, “profesor de Inglés”, con tal o cual nivel. Una habilitación profesional es que una institución contrate a alguien, según sus estatutos, para enseñar inglés. Pues bien: la fusión y unificación de las tres cosas es la que impide cualquier libertad y lleva a un reglamentarismo asfixiante. Supongamos que domino inglés y Literatura inglesa como Borges. Supongamos que, entonces, la Universidad de Buenos Aires quisiera contratarme como profesor de Literatura Inglesa en la Facultad de Literatura. Supongamos a su vez que no he pasado ni por el primario, secundario y universitario argentino, y que por dende carezco de los “títulos oficiales”. Entonces no podré ser profesor. O sea, toda vía paralela, innovadora, diferente, para ser profesor de inglés, queda fuera del sistema. No es que sean ilegales esas vías, sencillamente están fuera del sistema, que llega a su punto máximo de coherencia de control en la habilitación profesional otorgada necesariamente por el Estado Nacional a través de la obligatoriedad de los títulos académicos o profesionales permitidos por el Estado, que a su vez certificarían el cumplimiento de los objetivos pedagógicos y/o habilidades concretas.

51 Publicado por la “Asociación por la libertad de enseñanza”.

toda su filosofía política. El escrito reunía dos artículos publicados en 1963 en la Revista *Cátedra y Vida*⁵², en sus números 45 y 46, con una nota adicional.

El ensayo tiene dos partes centrales.

En la primera, mi padre dice algo que fue uno de sus tantos choques con la pared cultural argentina. Los partidarios de la libertad de enseñanza tienen como argumento central que los padres tienen el derecho a elegir la educación que quieren para sus hijos. Pero, una vez que “depositan” a sus hijos en el colegio privado correspondiente, se desentienden totalmente del tema. Ni las autoridades de esos colegios ni los padres piensan diferente, se retroalimentan mutuamente. Las primeras tildan a los padres de ignorantes y molestos, aunque no se lo digan, y los segundos, en su gran mayoría, están conformes con esa situación. Esa tendencia, a considerar que la educación es una cosa “del colegio”, y no de ellos, no ha desaparecido y se arraigó tanto posteriormente que mi padre tuvo que escribir, horrorizado, un artículo llamado “La triple escolaridad”, en 1971, advirtiendo contra “cómodos depósitos de hijos”, llamados colegios, que eximían a los padres de su tarea de ser padres.

52 *Cátedra y Vida* fue una de las dos revistas pedagógicas a las cuales mi padre dedicó gran parte de sus esfuerzos. La otra, fundada y dirigida por él, desde 1974 hasta 1991, fue *IIE, Revista de Instituto de Investigaciones Educativas*, que fue un ejemplo de seriedad y continuidad en medio de circunstancias muy aciagas de la Argentina. Fue la única revista de educación argentina no marxista en ese momento. Mi padre se rodeó de excelentísimas personas a las cuales tuve el honor de conocer, en su mayoría, personalmente: Germán Rafael Gómez, Margarita Costa, Nuria Cortada de Kohan, María del Carmen Muratorio, Ariel Bianchi, Alfredo Van Gelderen, Marta Sarceda, Coriolano Fernández, Julio González Rivero, María Consuelo Martí, Ana Lucía Frega, Reinaldo Ocerín, Julio C. Collacilli de Muro, Héctor Ferrauti, Raúl De Titto, Isabel Ruiz Luque y, por supuesto, J. Perriau, que fue el fundador y sostén de la *Fundación Para el Avance de la Educación* que financiaba la revista. Perriau, que manejaba los fondos, *jamás* se introdujo en lo más mínimo en la dirección pedagógica de la revista, totalmente a cargo de mi padre. Ellos dos fueron un caso único de confianza mutua absoluta. Entre paréntesis, estas revistas no se encuentran, lamentablemente, digitalizadas. Sus colecciones completas y encuadernadas se encuentran sólo en mi casa.

Hay un párrafo particularmente interesante. Mi padre reconoce, sí, que los padres se pueden equivocar. Él lo sabe, él lo vivió. Pero llama a la coherencia, que no abunda: “...Pero seamos lógicos con nosotros mismos. Si los padres tienen derechos primeros e imprescriptibles sobre la educación de sus hijos, no hay más remedio que contar con ellos y atender sus razones...”. Esto es central. La lógica de la libertad de enseñanza. La premisa mayor es que los padres son quienes deciden sobre la educación de sus hijos. ¿Puede ser la conclusión que tengan una sola instancia de decisión y ninguna más? Claro que alguien puede contratar, delegar, ¿pero eso significa desentenderse? En eso NO son coherentes quienes hablan de libertad de enseñanza pero luego, por privado o por estatal, por izquierda o por derecha, niegan a los padres toda participación excepto pagar la cuota correspondiente. Vuelvo a decir, esto es central porque está en el núcleo de toda filosofía política que llame al respeto a las libertades individuales. La libertad religiosa **no** se basa en que pensaremos y decidiremos bien sobre el tema religioso, la libertad de asociación **no** se basa en que tomaremos al respecto decisiones perfectas, la libertad de expresión **no** se basa en que siempre diremos la verdad; el derecho de propiedad **no** se basa en que nunca derrocaremos los bienes. *Todas esas libertades se basan en la inmunidad de coacción sobre la propia conciencia.* Pero eso nunca estuvo presente en el horizonte cultural argentino. La libertad de enseñanza no se basa en que el horizonte cultural de los padres sea el perfecto. De este tema a la libertad de planes y programas de estudio hay un solo paso, que mi padre ya había comenzado a recorrer con su crítica al reglamentarismo positivista y sigue con ello en la segunda parte de este ensayo.

La libertad de enseñanza tiene como corolario la “libertad didáctica”. En palabras de mi padre, “...el derecho de disponer de un amplio margen de movimiento para la organización didáctica y para la renovación metodológica en los establecimientos escolares no estatales”.

Sostiene mi padre que, debido a la mentalidad estatista argentina (ese es el adjetivo que usa) el Estado y los padres *han confundido los objetivos, el “mínimum” que el Estado puede exigir (en esa época mi padre aún no se oponía a ello) con los medios didácticos concretos para alcanzar esos objetivos.* Por esa confusión, los planes y programas concretos de estudios, de cada materia, son los mismos que los

de los colegios estatales. Mi padre cuenta cómo en aquella época *los mismos partidarios de la escuela privada se asombraban* cuando él les explicaba que eran lo mismo. Los tiempos no han cambiado. Lo mismo con respecto a la organización centralista argentina que, a pesar de la Constitución, de la obligación que tienen las provincias, de los iniciales consejos municipales de padres, todo ello ha desaparecido de hecho con un férreo control del Estado Nacional a provincias y municipios.

Pero debido a esto, mi padre agrega una nota fundamental. ¿Cuál es ese “mínimum” que se puede exigir? Se supone que, al menos para la ley 1240, eso estaba en su art. 6: «... ‘El *mínimum*’ de instrucción obligatoria comprende las siguientes materias: *lectura y escritura: aritmética (las cuatro primeras reglas de los números enteros, y conocimiento del sistema métrico decimal y la ley de monedas, pesas y medidas); geografía particular de la República y nociones de historia general; idioma nacional; moral y urbanidad; nociones de higiene; nociones de ciencias matemáticas, físicas y naturales; nociones de dibujo y música vocal; gimnástica y conocimiento de la Constitución Nacional...*».

Como vemos, eso es un objetivo, no un plan de estudios. Los medios pedagógicos concretos para lograrlo podrían ser diferentes en los colegios privados, incluso en los colegios estatales provinciales o municipales.

Pero no. La respuesta “argentina” ha sido unificar esos objetivos con planes concretos: «...El Estado nacional ha resuelto el problema de cómo interpretar ese ‘mínimum’ que marca el artículo 6º, diciendo, simplemente, que se debe desarrollar el programa de las escuelas primarias oficiales. De tal manera, quien desea acreditar que cumple las prescripciones de la ley 1420 y que ha llenado el ‘mínimum’ de instrucción obligatoria, debe demostrar que domina todos los contenidos que señalan los programas del Estado. Y el mismo criterio se sigue, por extensión, con las escuelas privadas. De manera, pues, que la ley 1420 no me obliga a enviar a mi hijo a la escuela oficial, pero las reglamentaciones de la ley me obligan que mi hijo estudie, al pie de la letra, sin omitir una coma, el programa que el Estado ha organizado para cumplir el famoso ‘mínimum’».

Como ya hemos insinuado, casi nadie se dio cuenta de la gravedad de esta cuestión cuando un horizonte cultural coincidía con la bondad y honestidad de esos programas, cuyos contenidos podrían ser aprobados por el Cardenal Ratzinger (por eso los católicos, especialmente, no se dieron cuenta nunca de lo que sucedía). Ya una severa advertencia histórica había sido el

adoctrinamiento ideológico del peronismo especialmente del 47 al 55: «... (En la época que corrió en el país de 1946 a 1955, sobre todo en los años finales del régimen, hubo padres que, deseosos de evitar en las mentes de sus hijos la corrupción política que podían significar ciertos contenidos obligatorios en las escuelas, decidieron dar instrucción a sus niños en el hogar. Pero la sorpresa llegó cuando fueron a rendir el ‘examen libre’ correspondiente: allí no podían evitar que su hijo debiera conocer y saber exponer sobre ciertos temas...)».

Pero eso parece no haber sido enseñanza para nadie. Obsérvese la clarividencia y trágica predicción hecha por mi padre en 1963: «...Así podría ocurrir que mañana el Estado considerara útil que en nociones de ‘historia universal’ se diera una extensión inusitada a ciertas civilizaciones o culturas que quizás no son las que forman el contexto espiritual o cultural de la formación que deseo para mi hijo; o pudiera ser que en ‘nociones de ciencias naturales’ presentara temas o puntos que contradicen mis posturas religiosas. Aunque mi hijo no vaya a la escuela oficial, se verá obligado a estudiar esos puntos. Pero no pensemos tan lejos... aunque ya sabemos que todo despotismo que utiliza la escuela como primer elemento de penetración en las nuevas generaciones». Y eso que a mi padre jamás se le cruzó por su santa cabeza que luego los planes obligatorios para todos serían cómo masturbarse, cómo elegir el sexo y denunciar a tus padres si se oponen, etc. No sé si lo hubiera resistido si lo hubiera visto, él, que se había impuesto sobre sí mismo, para los niños, un mandato cuasi-sacerdotal.

El problema no era, por ende, lo religioso versus lo estatal, reduccionista visión del asunto que había dominado los agrios debates sobre el tema del 55 a los 60. Era el estatismo de privados, estatales, religiosos, laicos y marbianos. Mi padre lo decía con todas las letras: «...Todos estos problemas –conviene aclararlo una vez más– no nacen solamente de posturas ideológicas relativas a la enseñanza religiosa, como a menudo suele creerse. En nuestro país los orígenes de muchas de estas desviaciones son fruto, simplemente, de la mentalidad estatista y burocratizante de muchos funcionarios que padecen de una especie de fe en el Estado ‘omnisciente’ y suponen que lo oficial, por el sólo hecho de serlo, es lo mejor»⁵³.

53 Yo creo firmemente que los amigos católicos y conservadores de mi padre *no se daban cuenta de lo que él estaba diciendo, no lo entendían*. Tan fino era en sus formas mi padre, tan conservador en sus costumbres y tan elogioso de los próceres tradicionales posteriores a 1853, que sus párrafos más audaces pasaban relativamente inadvertidos.

Como vemos, esto era lo que mi padre pedía, de modo muy conservador, en 1963: fije el Estado el mínimo, los objetivos, pero respete la libertad de los medios. Eso, tan alejado de cualquier posición libertaria, era en la Argentina de esa época una utopía ininteligible de libertad.

Por ahora se va insinuando firmemente la aludida división tripartita entre medios pedagógicos específicos, objetivos pedagógicos concretos y habilitación profesional. Esa distinción es esencial y sin embargo la Argentina y el mundo siguen fusionando todo ello en una unidad estatal que cierra al sistema toda posibilidad de libertad y eficiencia.⁵⁴

⁵⁴ Vale la pena mencionar la aguda ironía (no entendida, reitero) con la cual mi padre cierra el ensayo: “...si un adulto quiere certificar su instrucción primaria obligatoria, a fin de emprender estudios secundarios o por cualquier otro motivo, debe rendir examen según los programas de sexto grado de las escuelas primarias, es decir, según programas concebidos para niños de doce años. Se dan casos, a menudo, de hombres o mujeres que por causas accidentales no poseen su certificado de sexto grado, pero han proseguido actividades o estudios por su propia cuenta que les brindan gran cultura y capacidad en diversos planos. Algunos de ellos, técnicos o expertos en profesiones de alto nivel, en la industria o en el comercio. Pero si deciden obtener su certificado tienen que hacer los mismos problemitas y responder las mismas preguntitas de historia o de geografía que los niños de doce años. Y hasta conviene que lo hagan con estilo infantil, para no desorientar al examinador, que seguramente, no tiene deseos de acomodar su mente a respuestas escritas por adultos... Pero no hay remedio, según nuestro estilo tradicional: aunque se trate de un brillante electrotécnico que realiza instalaciones de importancia o de una brillante secretaria de una empresa comercial, el día que quieren regularizar su situación o concluir sus estudios secundarios, le exigiremos el diploma de sexto grado, es decir, la tarjeta con signos de magia. Y para ello, debe saber responder a la pregunta que le tocó en suerte, por ejemplo, en la casa de quién se cantó el Himno Nacional por primera vez... Entonces estamos tranquilos: tiene “nociones de historia argentina”.

CAPÍTULO TRES

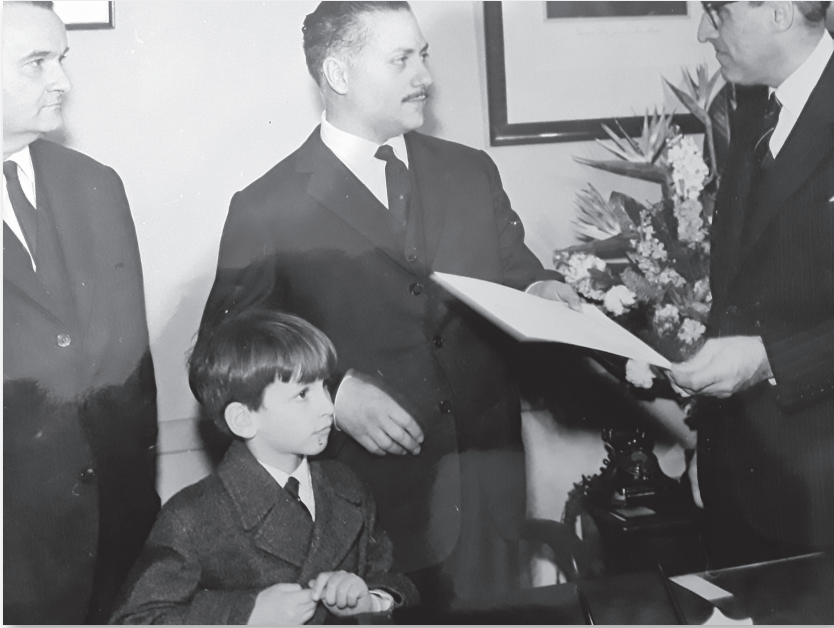
IDEAS Y ANTECEDENTES PARA UNA REFORMA DE LA ENSEÑANZA MEDIA (1965)⁵⁵

1. Introducción

Como hemos visto, el tema de la escuela media preocupó profundamente a mi padre. Hemos visto cómo había ya planteado las bases filosóficas del problema en su trabajo de post-grado a Luigi Volpicelli, lo volverá a plantear con renovado énfasis en *La escuela y la sociedad en el siglo XX* (1970) y le dedicará viajes y cursos que concluyeron en su libro *Los objetivos de la escuela media* (1976). Ya en ese año sentía un profundo desánimo por la cuasi imposibilidad de que sus propuestas fueran escuchadas, pero en 1965 aún mantenía el optimismo. Por qué no, tenía 37 años, habían pasado sólo 10 años de la Revolución Libertadora y él, junto con tantas otras personas de tendencia conservadora y liberal, aún pensaba que algo se podía hacer. Ese optimismo más su entusiasmo habitual explica que haya aceptado en 1966 el cargo de Director General de Enseñanza Secundaria, con la ilusión de poder concretar las reformas anheladas. La ilusión duró poco. Renunció espantado a los tres meses⁵⁶. Pero ese cargo fue parte del “prontuario” por el cual el ERP le puso (nos puso) una bomba en su domicilio en 1972.

55 Ediciones Teoría, S.R.L, Agosto de 1965.

56 La paciencia se le agotó cuando le pidieron que redactara preguntas para *Odol Pregunta.....*



Una foto que tal vez pueda parecer simpática a algún lector. Es la ceremonia de asunción del cargo, el 23 de Agosto de 1966. Un peligroso agente del recontra-espionaje se metió por debajo del escritorio y logró su única (por suerte) foto en la vida pública argentina.

Este libro, de 1965, es parco y técnico, casi como un informe preparatorio para lo que él estaba seguro de lo que iba a poder hacer. Sin mayores vueltas, su prólogo comienza diciendo “...Sobre la enseñanza de segundo grado⁵⁷, mucho se ha dicho y escrito en el país desde hace un siglo. Grandes personalidades –no solamente reclutadas entre los educadores– han considerado su problemática general y en más de una ocasión autoridades oficiales, instituciones de alto nivel o pedagogos prestigiosos propusieron reformas a su estructura y nuevas orientaciones en su metodología. Este grado de la enseñanza nunca tuvo en

57 Fíjense el tecnicismo: segundo grado, o sea escuela media.

el país una ley orgánica que lo rigiera, como ocurrió con otros aspectos de la instrucción pública, y ello provocó una mayor frecuencia en cambios parciales dentro del sistema, aunque no modificaciones de fondo”.

Y continúa: “...Creemos que ha llegado un momento en que resulta impostergable atender con una visión actualizada los fines y las necesidades que este momento histórico determina para la enseñanza media en la República Argentina. Por eso nos parece oportuno planear en forma orgánica un proyecto que retoma principios enunciados con anterioridad pero que nunca se llevaron a la práctica y que añade otros surgidos recientemente en el campo de los estudios pedagógicos y político-educativos”.

2. El planteo inicial

Mi padre da por descontado que el lector no ha accedido a su tesis de post-gradó presentada a Luigi Volpicelli y por eso comienza todo de vuelta, pero adaptándolo a la situación local. Comienza recordando la política educativa argentina sobre la enseñanza media, recordando, poniendo énfasis y elogiando (no será la primera vez) a políticos y pedagogos como Mitre, Amadeo Jacques⁵⁸, José Manuel Estrada, Carlos Saavedra Lamas, Rómulo Naón, Enrique de Vedia, Ernesto Nelson, Juan Mantovani, Gilsa L. de Romero Brest y Ana María Caffaratti (período que abarca desde 1863 hasta 1956).

Luego pasa revista a la “situación actual”, esto es, cuánto ha cambiado, desde fines del s. XIX en adelante, la situación histórica, tanto en la Argentina como en el mundo. Mi padre encuentra en ese cambio una corroboración de su tesis, tan difícil de entender, sobre la NO contrapo-

58 Un tema importante: en la memoria de Jacques, ya aludida, se encuentra una propuesta, no marginal, sobre *materias optativas* en la escuela media. Mi padre reitera esa propuesta en 1976, en *Los objetivos de la escuela media*. Dicha propuesta, considerada por casi todos como muy audaz e innovadora, había sido ya desarrollada y explicada en 1865, y NO de manera marginal y NO por alguien marginal al sistema. Mi padre no se cansaba de aclararlo.

sición entre la enseñanza humanística y técnica. La escuela secundaria a fines del s. XIX no había sido concebida como masiva, sino como aristocrática, preparatoria para la Universidad. Por eso “secundaria” y no solamente media (profesorado, escuelas técnicas, etc.). Esa era la concepción de Mitre, aunque Amadeo Jacques ya incluía otros fines, en esa famosa comisión cuyas propuestas nunca se llegaron a plasmar.

Pero el mundo cambió. Aumentó la población y los progresos técnicos fueron veloces e inesperados. Temas económicos y técnicos comenzaron a llegar a las manos del “hombre común” de un modo que hasta mediados del s. XX hubiera sido totalmente insólito. Ya en la década del 60 la situación, en el llamado “mundo libre” de entonces como también en la Argentina, a pesar de todo, había cambiado definitivamente. La escuela media, secundaria también, se había vuelto masiva (como antes había sido concebida la escuela primaria). Las inquietudes culturales, técnicas y económicas también. Avanzaban ya las demandas de igualdad de derechos por parte de la mujer y otros grupos (en la Argentina esa igualación de oportunidades de la mujer había sido provista por la Escuela Normal). Llegaban los ecos de los movimientos de los derechos civiles, los vuelos espaciales, y, lo que era muy importante para mi padre, *las nuevas tecnologías de la comunicación* ya estaban entre arrasando, con la televisión, el cine, el disco, e insinuándose, con la telemática. En esa década del 60 escribe mi padre, pidiendo y proponiendo un cambio de la escuela media para ese mundo. Pero ese cambio, desde luego, no se iba a lograr si por un lado estaban las humanidades y por el otro, como un mundo enteramente diferente, las técnicas. Había que lograr un “producto escolar deseable” que integrara las dos cosas que en realidad eran una. Nunca se logró, claro, como tantas cosas de las que habló mi padre, optimista al principio, como dijimos, algo desilusionado, obviamente, después.

Esto se ve claramente al final del cap. V:

«...Más notas configurarían el ‘producto escolar deseable’ de la Argentina en 1965: capacitación científica; familiarización con los descubrimientos modernos; significación de los adelantos; la colaboración internacional; la peculiaridad de una sociedad cambiante; importancia personal como ciudadano; capacitación para el correcto consumo; dotación de actitudes racionales frente a las presiones de la propagan-

da; enseñar a pensar en el sentido de dotarlo de auténtico método científico en todos los pasos; capacidad de evaluar lo propuesto; etc., etc. Todo ello supone, como se explicitará en el capítulo VII, que cada una de esas situaciones o requisitos ha de convertirse a la vez en un objetivo operacional y en un área concreta de experiencias que lo realicen (y el resultado debe verificarse). No debe partirse del ingenuo presupuesto de que todavía determinadas asignaturas tienen poder suficiente como para dar capacidad para resolver esas esferas diferentes de actividades dispares por la misma naturaleza de la disciplina».

Y concluye: “...Vivimos en una sociedad de cambio acelerado. La educación, si desea responder al desafío de los tiempos, ha de brindar, más que contenidos inertes, habilidades para enfrentar la situación cambiante; capacidad para enfrentar situaciones inéditas; inventiva para descubrir nuevos recursos; flexibilidad para ajustarse a lo no previsto. Asimismo, ha de brindar criterios o actitudes con respecto a la dimensión internacional en la que nos movemos. Mannheim señaló que estando apenas ajustados por la educación para una sociedad local o nacional, es obvio que fracasemos en relaciones de tipo internacional. No hemos sido preparados para ello”.

3. La propuesta concreta: la escuela intermedia

En el cap. VII comienzan las propuestas específicas. Con entusiasmo y visión de futuro, advierte en 1965: «...La opinión pública, los educadores, los órganos de la prensa, las instituciones culturales, económicas y empresarias deben dar sus puntos de vista y el aporte de todos permitirá perfeccionar las sugerencias que ofrecemos. Eso sí: la Argentina no dispone ya de mucho tiempo más. Sus estructuras educativas actuales son tan inadecuadas que, si no se transforman pronto, según la exigencia de la hora, los riesgos que corre la nacionalidad son gravísimos. Más graves que los que puede provocar una crisis económica o política».

Piense el lector de hoy, 2021-22, en este párrafo: “...la Argentina no dispone ya de mucho tiempo más. Sus estructuras educativas actuales *son tan inadecuadas que, si no se transforman pronto*, según la exigencia de la hora, los riesgos que corre la nacionalidad son gravísimos. Más graves que los que puede provocar una crisis económica o política”. (El sub-

rayado es nuestro). *Era 1965*. Ya en 1991, cuando muere, mi padre siente que todo había sido en vano (NO digo que sea un pensamiento racional correcto, digo que fue un *sentimiento* que lo fue acompañando más o menos desde 1976). No quiero ni pensar lo que habría sentido *hoy*.

Para avanzar en la propuesta, mi padre distingue entre 4 objetivos:

- a. «...Fin preparatorio para la Universidad: escuela media de seis años de duración –bachillerato–, luego de seis años de escuela primaria». «...En una palabra: sería retomar la senda de la escuela media tradicional, de tipo europeo, con formación clásica y científica, para grupos minoritarios que constituirían el núcleo apto para la Universidad».
- b. «...igual que el anterior pero con segundos ciclos especializados: la estructura del ciclo del bachillerato sería similar a la anterior, pero el plan de estudios estaría integrado con algunas materias optativas en los últimos años, no para formar un ‘bachiller especializado’, sino para permitir el desarrollo de orientaciones personales y, asimismo, obtener una mayor preparación para los estudios superiores que el alumno piense seguir». Este es el caso donde mi padre propone, siguiendo a Amadeo Jacques, materias optativas.
- c. «...Fines preparatorio y profesional: se trataría de formalizar una enseñanza media que procurara atender, a la vez, las necesidades de los futuros universitarios y brindar una capacitación profesional de nivel medio, aceptable para desenvolverse con ella en el plano laboral y para continuar estudios superiores técnicos». En este caso se trata de bachilleratos especializados: humanístico científico, artístico, normal (magisterio), comercial, técnico (escuelas industriales). Cabe aclarar: las escuelas medias confirmadas según los fines b y c preparan para algunas facultades de algunas Universidades según exámenes de ingreso con equivalencias. Sólo las que sigan el fin a preparan directamente para cualquier universidad.
- d. «...Fin preparatorio, profesional y general: es decir, obtener una escuela media *que abra todos los rumbos al joven*, sin

cerrarle ninguno en forma apriorística por razones económicas, sociales o de presuntas incapacidades en sus años primeros; dé una formación general *adaptada a los tiempos actuales*; capacite para los cambios próximos, y permita una orientación adecuada». Obsérvese que sobre todo en este fin específico y en el anterior mi padre está atendiendo a la unificación entre lo humanístico y lo técnico. Es aquí donde propone la escuela intermedia: «...En una palabra, y como lo dijimos en un informe que presentamos a la Universidad de Buenos Aires con referencia a la situación del Colegio Nacional de Buenos Aires, en colaboración con el entonces rector de ese establecimiento, ingeniero Adolfo Cattáneo: ‘Constituye el deseo de brindar al país una escuela secundaria que contemple no sólo el acceso a la Universidad sino también la formación de un hombre útil al país en otras esferas no necesariamente universitarias. Esta alternativa no es otra que el replanteo de la escuela intermedia con los tres años iniciales para todos los alumnos, en los cuales la enseñanza de las asignaturas no especializadas estuviese a cargo de un reducido número de docentes. Tres o cuatro años de enseñanza media posterior, con planes de estudio especializados u orientados de acuerdo con la vocación del alumno, además de complementar su cultura general, permitirían orientarlos hacia los estudios universitarios, o dotarlo de capacitación para otras funciones sociales no universitarias’».

El esquema resultante sería una escuela primaria de 5 años, una escuela media inferior de 4 años y otra superior de 4 años. Las dos primeras serían obligatorias. Los cuatro años de la superior equivaldrían al curso de ingreso a las diversas universidades, sin que ello implique negar cursos de equivalencias para quienes hayan terminado sólo la escuela media inferior (la intermedia). En cada caso mi padre especificó los objetivos, contenidos, etc., dejando libertad didáctica⁵⁹

59 Como dijimos, este es un libro cuyo tecnicismo en este caso no cabe explicar ni resumir. Lo transcribimos para el lector interesado: “...Caracteres generales de cada

4. La conclusión en ese momento

Sencillamente la transcribimos: «...En síntesis: la propuesta que hacemos de reforma de la enseñanza media afectaría, naturalmente, a los restantes grados de la instrucción pública, ya que no se puede reorganizarla sin una reestructuración general. Creemos que ello es indispensable e insistimos en que el nuevo ciclo que planteamos es el punto neurálgico de esta reforma. En 1916 esto se vio con claridad en nuestro país. Cincuenta años después –como hemos dicho anteriormen-

ciclo: I) **Escuela primaria.** Correspondería a los actuales grados primero inferior, primero superior, segundo, tercero y cuarto de la escuela primaria, es decir, a lo que verdaderamente es enseñanza elemental. Sus contenidos deberían ser discutidos en su oportunidad y en caso de plantearse concretamente el enfoque general que proponemos. II) **Escuela secundaria inferior.** Duración: 4 años. Caracteres: Uniforme para todos los alumnos. Obligatoria. Orientadora, mediante una labor didáctica que se ocupe de dar esa orientación, a los alumnos y a los padres, con los servicios especializados correspondientes y utilizando contenidos que tengan en cuenta esa finalidad. (Inclusive, contenidos optativos en los dos últimos años). Contenidos: a) culturales preparatorios para los estudios secundarios superiores. b) culturales generales para una formación general para la vida social, política, familiar, higiénica, etc. c) culturales prácticos, de tipo artesanal, profesional y técnico. Estos tres grupos de contenidos deben considerar, además, y de manera principal, la finalidad orientadora de la escuela, de tal manera que al término de este ciclo (es decir, al concluir la escolaridad obligatoria) el alumno y sus padres cuenten con la mayor suma de orientación posible sobre las actividades futuras de estudio o de trabajo (y si es de estudio, de qué tipo) del joven. Organización y metodología: Sólo corresponde que propongamos ahora unos cuantos puntos básicos en lo que respecta a organización y metodología. Esta escuela secundaria inferior constituiría el grado más delicado para su organización y para su problemática didáctica. En ella se resolvería, en la mayor parte de los casos, el destino de cada alumno y en ella se determinaría su éxito o fracaso en los diversos rumbos. Creemos que es esencial, por lo tanto, que esta escuela secundaria inferior se organice con edificios propios, o sea que no se desenvuelva en el ámbito material de la escuela primaria ni en el de la secundaria superior. En el primer año de la escuela secundaria inferior (actual quinto grado) no podrá haber más de dos profesores para dictar los diversos contenidos del plan de estudios, a excepción de los profesores de materias especiales y de las actividades prácticas y profesionales o técnicas. Uno de aquellos dos profesores deberá ser el director de la sección respectiva y conviene que se trate de personal docente con título de profesor de enseñanza media y de maestro primario, y, preferentemente, que sea personal con experiencia en escuelas primarias.

te— en casi todo el mundo se lo comprende y de una manera u otra la proposición de dividir al actual ciclo medio en dos grandes ciclos (uno básico y otro superior) se encuentra en todas las recomendaciones y conclusiones de informes, congresos, jornadas o seminarios.

Los antecedentes que siguen, revelan que desde hace cien años en la Argentina nos estamos ocupando de este problema. Inexplicablemente, hemos sido incapaces de hallar las soluciones adecuadas. Si nuestro modesto esfuerzo sirve para que, al cabo, retomemos la senda de audacia creadora que caracterizó a otras épocas de nuestra historia y para que las estructuras educativas argentinas comiencen a adecuarse a nuestras necesidades presentes y futuras, habremos colmada nuestras esperanzas».

En el segundo año (actual sexto grado) podrá haber hasta tres profesores, a excepción de los de materias especiales, y uno de ellos será también director o coordinador. En todos los casos, el director o coordinador será el responsable principal de las funciones de “orientación”, con el auxilio del personal especializado necesario y tendrá como misión principal la atención y consulta con los padres. En tercero y cuarto año de la escuela secundaria inferior podrá aumentar el número de profesores según lo exijan los contenidos, pero siempre habrá un director o coordinador de sección. En tercero y cuarto año, deberá darse importancia especial a las actividades prácticas y/o profesionales, con vistas a una formación general completa y a la orientación futura de cada alumno. En estos dos años debe decidirse esa orientación y, en consecuencia, son los años en que corresponderá incluir contenidos optativos no obligatorios, tanto en los de tipo cultural preparatorios, como en los culturales generales o en los culturales profesionales. Es fundamental, de cualquier modo, que al término de la escuela secundaria inferior, todo alumno se encuentre en condiciones de proseguir cualquier tipo de estudio o de iniciarse con un mínimo de provecho en el mundo del trabajo. **III) Escuela secundaria superior** Podría organizarse en dos direcciones principales: a) preparatoria para la universidad. b) profesional. Este ciclo preparatorio para la Universidad podría comprender dos años iniciales comunes y luego dos años con orientaciones diversas o francamente especializadas (ver alternativa II). El ciclo profesional podría comprender tres sub-direcciones principales: normal, comercial, técnico. En cada uno de estos casos se pueden contemplar también dos alternativas: hacer ciclos profesionales puros, que preparen un buen técnico o profesional de nivel medio, o hacer ciclos profesionales que, a la vez, abran rumbo a estudios superiores dentro de la misma orientación. Esto se puede lograr mediante opciones internas que seleccionen los propios alumnos en los dos últimos años”.

Recuerde el lector: era 1965. Mi padre no hace más que pararse en los debates de 1916, en el espíritu de la memoria de Amadeo Jaques (1865), en las experiencias internacionales («...— en casi todo el mundo se lo comprende y de una manera u otra la proposición de dividir al actual ciclo medio en dos grandes ciclos (uno básico y otro superior) se encuentra en todas las recomendaciones y conclusiones de informes, congresos, jornadas o seminarios»), para luego afirmar: «...Inexplicablemente, hemos sido incapaces de hallar las soluciones adecuadas».

5. Evaluación retrospectiva

¿Por qué nada de esto se pudo hacer?

A lo largo de los años mi padre fue siendo testigo de varios factores que modificaban el “inexplicablemente”. La recurrente inestabilidad política del país; la imposibilidad de superar sus divisiones, las crisis económicas recurrentes, la inflación que mataba ese sector medio indispensable para el desarrollo, la decadencia cultural *in crescendo*, la imposibilidad de eliminar la mafia sindical, la consiguiente decadencia en la formación del personal docente en todos sus niveles y la centralización cada vez más intensa -todo lo contrario a lo que él proponía- del sistema educativo; todo ello imposibilitó (aún ahora) toda reforma en el sentido propuesto.

Pero hay algo más, un tema de presupuestos culturales. Un diagnóstico que corre totalmente por mi cuenta.

Los argentinos, casi todos, nunca pudieron superar el presupuesto de “mi hijo el Dr”.. El esquema mental de casi todos ellos es “la secundaria”, y listo, y eso como condición para ir “a la facultá”. Y listo. Para colmo, el título secundario oficial como condición de ingreso a cualquier universidad (ya lo hemos visto) les da la razón. Habría algunas secundarias distintas, tal vez, sí, se tiene una vaga idea de escuelas técnicas o magisterio, pero son vistas con desdén. El magisterio, ser maestro, algo muy honroso en tiempos anteriores, como hemos visto, es ahora desechado como algo muy inferior. Igual que los profesordos secundarios. En última instancia, los “terciarios no universitarios” son un *second best* para casi todos los argentinos. Las universidades

estatales, para colmo, se han ideologizado totalmente, el ingreso irrestricto y la gratuidad son consignas políticas intocables y fuera de todo análisis racional, y los cursos de ingreso son la primera fuente de adoctrinamiento ideológico intenso. Finalmente son sólo algunas materias filtro de algunas carreras las que funcionan como ingreso, y sobre eso, silencio total. Cualquier otra alternativa post-escuela intermedia, terciaria no universitaria, se ha eliminado casi totalmente ante un mundo (no sólo la Argentina) que sigue privilegiando universidades y post grados y sus cartoncitos correspondientes como lo único digno y esperable. Las universidades y “facultades de” han dejado de serlo. Casi todas son como mucho tecnicaturas mal hechas, donde alumnos en situación pasiva (que la han internalizado, a su vez, en todo el sistema escolar anterior) reciben paquetes de información con protocolos prácticos de procedimiento⁶⁰. La barbarie del especialismo, denunciada por Ortega, las ha inundado, quitando de ellas todo cuanto “*unus versus alia*” puedan tener. Los post-grados profesionales son lo mismo y la mayor parte de tesis de doctorado con casos técnicos llenos de estadísticas inservibles. Y cuando decimos “profesional” o “técnico” no nos estamos contradiciendo con el elogio a lo técnico que surge como derivado necesario de lo humanístico, sino como degeneración cultural de la barbarie especialista, de la sola razón instrumental, sin paso al pensamiento crítico, creador, que si subsiste, es a pesar de todo eso, no por todo esto, precisamente.

Frente a este panorama, el lector no tiene más que actualizar la terrible predicción de mi padre en 1965: “...la Argentina no dispone ya de mucho tiempo más. Sus estructuras educativas actuales son tan inadecuadas, que si no se transforman pronto, según la exigencia de la hora, los riesgos que corre la nacionalidad son gravísimos. Más graves que los que puede provocar una crisis económica o política”.

60 Aún se siguen encontrando en ese terrible panorama alumnos que no han perdido sus luces y su bondad. Yo trato de rescatarlos todo el tiempo, bajo la mirada adusta de ciertas personas que sienten que “les saco algo”. Exactamente. Tienen razón....

CAPÍTULO CUATRO

LA MISIÓN DE LA PEDAGOGÍA (1967)⁶¹

1. Introducción

Un año después de su, afortunadamente, único paso por la función pública, mi padre escribe este libro que es su obra pedagógica más filosófica, y su más filosófico libro si dejamos a parte a *La hora de encontrarse a sí mismo*⁶², que comentaremos después.

Este libro trata de recuperar la senda de una pedagogía teórica de alto nivel, que sea el fundamento último de la praxis educativa. Pero no se trata de un tratado, sino de un planteo de los temas esenciales que llevarían por ese camino. Al mismo tiempo, desarrolla las relaciones entre los conceptos de educación, escolaridad, vida, hombre, de un modo tal que se puede entender fácilmente la base filosófica

61 Editorial Columbia, Buenos Aires, 1967.

62 Se trata de un libro muy especial. Es la colección de artículos filosóficos, educativos y políticos publicados en el diario La Nación bajo el pseudónimo Jorge Lacanna (su segundo nombre y el apellido de su madre). El último de esos artículos fue publicado en agosto de 1991, cinco meses antes de morir. Mi madre, mi hermano y yo encontramos en su escritorio un prólogo, del cual no sabíamos nada, que evidentemente correspondía a esta colección y que evidenciaba su voluntad de publicarlos en un libro. Nosotros lo publicamos finalmente *post-mortem* en 1994.

de un libro aparentemente más histórico como *Etapas históricas de la política educativa*⁶³.

El libro no fue tan difundido en su momento como sí fueron conocidas (aunque nunca aplicadas) sus propuestas prácticas sobre la escuela media (que seguirían hasta 1976), pero constituye un estudio obligado para cualquiera que quiera comprender la evolución posterior de su obra y por qué mi padre podía desenredar con facilidad la madeja caótica de problemas prácticos de la situación educativa en Argentina y en el mundo. Se trata de una verdadera *fenomenología* de los fenómenos educativos, donde se analiza la “esencia” de la escolaridad y su relación con la cultura. Mi padre no citaba directamente la fenomenología de Husserl pero se podía observar la fuerte influencia de la versión española del segundo Husserl que le llegaba a partir de Ortega, Marías y García Morente, de los cuales era un ávido lector. Sin embargo, los filósofos y pensadores directamente citados en este libro fueron Sciacca, Mondolfo, Lobardo Rádice, Maritain, Unamuno, Dilthey y Dewey. Unamuno era considerado, por mi padre, absolutamente esencial en la crítica al positivismo pedagógico. Ya veremos por qué.

2. Relaciones entre teoría, praxis y la antropología filosófica de fondo

En la parte I, mi padre se introduce en uno de los errores más frecuentes y trágicos de la cultura positivista y el dominio de la razón instrumental: el desprecio por la teoría.

No es extraño: por influencia de la gran cultura italiana y por su temprana lectura del gran M. F. Sciacca, llega solo a lo que Husserl, Heidegger, Gadamer y Koyré rescatan de lo mejor de la filosofía griega transformado luego por toda la escolástica cristiana, donde la metafísica es el pensamiento teórico fundante de todas las ciencias prácticas (por eso el tomismo coincide con ese rescate de lo teórico hecho por Husserl). El pensamiento humano, cuando va hacia los fundamen-

63 Eudeba, Buenos Aires, 1972.

tos últimos, a las causas primeras, se eleva a la contemplación intelectual de los primeros principios. La praxis se basta a sí misma sólo en la actitud natural del mundo de la vida, pero apenas el ser humano se pregunta por qué, de ese mundo de la vida se eleva a la contemplación de las causas primeras que, como hemos visto, son aquello de donde ha nació la ciencia y la técnica⁶⁴.

Pero como ese positivismo forma parte de los supuestos asumidos y no criticados del mundo de la vida occidental luego del Iluminismo, nada más contrario a las intuiciones de ese horizonte que la primacía de lo teórico. La filosofía y los fundamentos últimos son siempre vistos como un adorno, bonito, respetable, pero adorno al fin, de una tecno-ciencia que se bastaría a sí misma. Y lo mismo pasa con la Pedagogía: se la concibe sólo como una praxis, como algo necesario para la Política en el sentido alto del término, como la entendieron los fundadores de la Argentina post-1853. Había que construir el país de la nada. Sí, era falso, pero la Argentina nace con esa dicotomía, con la Ilustración versus el desierto. Mi padre lo describe así: «...La Pedagogía argentina está preferentemente orientada a la acción. Se explica: en la época de la organización nacional el país enfrentó la urgencia de la acción. Todo había que crearlo y hacerlo sin demora. Era el desierto que había que poblar. Era una estructura social y política fuera de época la que había que ajustar. Había que hacer los códigos; levantar los armazones institucionales y materiales de la patria. Era indispensable sancionar las leyes fundamentales; establecer el orden; vencer los malones; derrotar los localismos..., y refinar los ganados, tender las vías férreas, organizar los ejércitos. En medio de todo, esperaba otra tarea: educar al soberano, alfabetizar a la totalidad de la población, crear escuelas secundarias, forjar maestros, levantar universidades. La Pedagogía argentina se hizo en la acción. No tuvo tiempo de reflexiones detenidas. Se tomó lo que había por entonces señalado como lo mejor. Eran las ideas de Europa y algo de los Estados Unidos. Apenas hubo tiempo para adaptarlas, para reubicarlas en nuestro medio. Los

64 Por eso la crítica de Husserl al positivismo en op.cit.

libros de Pedagogía salían de las manos de extranjeros aquí afincados o de los propios hijos del país casi sin tiempo de revisiones. Eran hojas sueltas de apuntes hechos de un año para el otro, dictados para los discípulos que nada tenían. Y las grandes figuras de nuestra Pedagogía cobraron su mejor fama dentro de las disciplinas didácticas o metodológicas, es decir enderezadas a la acción práctica, a la obra docente del aula, a lograr una ayuda eficiente para el maestro que pedía soluciones con urgencia. Es la nuestra una Pedagogía con sabor a aula, con preferencia por la Didáctica, por la aplicación del saber psicológico o biológico a una postura metodológica».

Pero ello, por supuesto tuvo su obvio peligro: «...Hemos andado ya mucho trecho, y proseguimos vacíos de una buena estructuración teórica de la Pedagogía, que nos permita seguir avanzando con paso firme y resuelto. Como el hombre común cuando carece de una buena base filosófica se tambalea en la vida y busca soluciones donde no las puede hallar, así la obra educativa se tambalea y los esfuerzos metodológicos de acción práctica fracasan o resultan pobres cuando se carece de la base teórica que les permita ubicarse ordenadamente, alinear una conquista o un descubrimiento junto al otro, tomar cada uno su lugar y sin molestarse mutuamente estructurarse en un sistema armónico y de consecuencias prácticas fructíferas».

Pero, ¿tenía que ser así? No, porque pedagogía y vida no se oponen como no se oponen filosofía y vida. Es allí cuando mi padre cita a sus grandes filósofos: «... veamos cómo finaliza **Mondolfo** su magistral exposición: ‘Es evidente pues –afirma– que Aristóteles condena el divorcio entre la inteligencia y la manualidad, puesto que ambas son necesarias para las actividades de las artes; reclama, en cambio, su intervenculación y las considera más bien una condición natural y dice que la mano le fue dada al hombre como instrumento precisamente porque este posee la inteligencia. Pero aquí, como ya en el Protréptico, la inteligencia se ve asociada a la manualidad como guía y como poder directivo de ella; en cambio, en la Metafísica se muestra que el trabajo y la técnica constituyen ellos mismos un momento necesario del desarrollo cognoscitivo y contienen en sí una actividad intelectual, mejor dicho, la van formando de modo que preparan los grados más altos del saber. Aristóteles reconoce que el trabajo constituye un momento necesario del desarrollo intelectual humano; momento que es

condición del otro, más alto, de la teoría pura. De este modo, las técnicas resultan consideradas como algo intrínseco al proceso del desarrollo de las ciencias, mejor dicho, ciencia ellas mismas'. Y sigue: «...La vida transcurre en medio de mil y un trajines y el hombre común que vive esos trajines y esas luchas y dificultades de cada día supone que el filósofo que lucubra reflexiones sobre la vida es un cómodo personaje que recostado sobre su escritorio llena cuartillas fácilmente, sin saber, de verdad, qué cosa es la vida y sin que aquellas cuartillas tengan nada que ver con su propia vida de cada día. Sciacca, en su Historia de la filosofía, lo refuta con párrafos magníficos, ya en la introducción: 'La filosofía —dice—, lejos de estar separada de la vida, como un castillo de fórmulas abstractas y de palabras extrañas, como un fútil juego de conceptos o recorrido inútil de soluciones contradictorias —como vulgarmente se cree y como con poca seriedad dicen alguna vez los mismos filósofos—, compromete hasta las raíces nuestra vida espiritual y tiene como objeto de investigación lo que de más serio, de verdaderamente serio hay en nuestra existencia de hombres'»⁶⁵.

Esa es la difícil misión de la pedagogía: «...Esta es pues la misión básica, transcendente, de los estudios pedagógicos de nivel superior: estructurar las bases teóricas de la Pedagogía, organizar en un sistema coherente de pensamiento ese conjunto de reflexiones sueltas, desordenadas, no enlazadas, que hoy pretenden constituir el saber pedagógico» (VII). Y continúa, en el punto XII: «...Queda planteada, entonces, una alta, difícil misión. Es una misión que compromete al hombre en sus raíces más profundas. Recordemos a Sciacca: el filósofo es el hombre más comprometido con la vida y con sus teorías, a tal punto que nadie arriesga tanto como el filósofo, pues él no tiene por delante simplemente un saber sino un saber que lo obliga a vivir de un modo determinado. Sócrates es el ejemplo cabal. Nadie se compromete tanto en la vida como un teorizador, que debe poner en juego su vida entera

⁶⁵ Ese libro de Sciacca salvó mi vocación filosófica, y allí estaba, en la biblioteca de mi padre, con sus subrayados, su edición española de 1954. Su visión de la filosofía y su historia fueron para mí tan indispensables como Marías y García Morente. Ortega llegaría a mi vida, lamentablemente, después. Y NO porque no estuviera en la biblioteca de mi padre.

tras la doctrina que él entiende cierta». Y cabe destacar su defensa de la menospreciada labor del investigador teórico: «...Es labor oscura, de gabinete, de reflexión ininterrumpida y esforzada en la intimidad de los cuartos poblados de libros y de revistas, sobre mesas y escritorios en los que se amontonan hojas y papeles borroneados, reflexiones sueltas y un intento a veces angustioso, a veces dramático, a veces hasta físicamente doloroso, por lograr asir en una visión integradora y unitaria la multitud de los hechos y de los conceptos; por armar con todo ello el esquema revelador y definitorio».

Pero a partir de esta capacidad para el pensamiento teórico, surge con toda coherencia una concepción del hombre: la única creatura que “se hace problema” por cuestiones que no tienen practicidad inmediata: «...El hombre es un ser que se plantea problemas, pero en un sentido muy peculiar. Los problemas de los hombres, aquellos que pueden ser llamados específicamente humanos, o sea aquellos que sólo le competen a él como hombre, son problemas que desde cierto punto de vista puede decirse que ostentan una categoría: la inutilidad». Y sigue: «... Esto de hacerse problema pues es una categoría humana muy singular, muy especial, y que sólo le atañe al hombre; lo demás es ‘tener’ problemas, no ‘hacerse’ problema. Hacerse problema es un fenómeno que sólo le atañe al hombre en cuanto hombre, en cuanto él vive entero un problema. Así, el filósofo, por ejemplo, es el eterno criticado por los demás hombres que no comprenden la necesidad de ‘hacerse problema’ de una cantidad de cosas que al filósofo lo preocupan»⁶⁶.

Por lo tanto, educarse es hacerse hombre, es crecer en la línea de ese ser humano que ha problematizado su existencia y ha llegado al pensamiento teórico como su fundamento último.

66 Si al lector le suena parecido a lo que luego Habermas llamaría la problematización del mundo de la vida, no es casualidad, pero tampoco fruto de que mi padre conversara en alemán con el joven Habermas con un teléfono de disco desde Ituzaingó. La noción de vida y mundo de la vida le llegaron vía Ortega, Marías, García Morente y Sciacca. Pero los tres primeros estaban recreando en España lo que Husserl había llamado mundo de la vida, que luego asume Habermas como una categoría esencial de análisis en su *Teoría de la acción comunicativa*, op.cit.

Primero cita a **Lobardo Rádice**: «... ‘Ser hombre significa educarse, porque somos hombres en cuanto nos hacemos hombres’, y continúa: ‘A cada instante de la vida que merece ser llamada nuestra nos aceptamos’. Es indispensable observar con cuidado cada uno de estos pronombres posesivos en primera persona que está usando: ‘A cada instante de la vida que merece ser llamada nuestra, nos aceptamos y reconocemos por aquello que hemos llegado a ser y al mismo tiempo nos reconocemos insuficientes a nosotros mismos; no nos contentamos con sólo lo que llegamos a poseer. Si lo que creemos ser no nos sirviera de base para continuar construyendo nuestra vida siguiendo un íntimo criterio de aprobación, esta vida no tendría ningún valor’».

Pero luego, no de casualidad, aparece el Cristianismo: «...Esta actitud de decidir el hombre ser él mismo la encontramos muy profundamente establecida en lo que podemos llamar la filosofía del cristianismo, que es un llamado a ser hombres en cuanto resolvemos serlo, en cuanto queremos serlo. Todos recordamos el famosísimo pasaje del *Evangelio según San Juan*, cuando dice: ‘Había un hombre de la secta de los fariseos llamado Nicodemo, príncipe de los judíos, el cual fue de noche a Jesús y le dijo: Maestro, nosotros conocemos que eres un Maestro enviado de Dios porque ninguno puede hacer los milagros que Tú haces a no tener a Dios consigo’. Respondióle Jesús: ‘En verdad te digo que quien no naciere de nuevo no puede ver el Reino de Dios’. Dice Nicodemo: ‘¿Cómo puede nacer un hombre siendo viejo? ¿Puede, acaso, volver otra vez al seno de su madre para renacer’. ‘En verdad, en verdad te digo, respondió Jesús, que quien no renaciere del agua y del Espíritu Santo no puede entrar en el Reino de Dios’. ‘Por tanto no extrañes que haya dicho: os es preciso nacer otra vez’...». Este llamado que nos formula la filosofía del cristianismo a “nacer otra vez”, es un llamado no a nacer de una vez para siempre, sino al “renacer cada vez”. Tenemos que nacer cada vez, lo cual significa resolver cada vez ser hombres, ser nosotros mismos. El llamado a este renacimiento es el llamado a esa coherencia y a esa claridad interna que debemos tener. Es el llamado a que en cada oportunidad decidamos “ser hombres”.

Luego, el Cristianismo de Unamuno, su querido Unamuno: «... En su prólogo de Tres novelas ejemplares y un prólogo nos recuerda: ‘Además del que uno es para Dios y del que es para los otros y del que

cree ser, hay el que quisiera ser'⁶⁷ Y así lo explica y lo relaciona con el nacer de nuevo del Evangelio: '...Aquí Unamuno, quizá llevado de su genial exageración, dice que no hay dos yo, sino que él nos pasa ahora a cuatro yo: el yo que somos para Dios, el yo que somos para los otros, el yo que creemos ser y, por último, el yo que queremos ser'. Y añade: 'Y este, el que uno quiere ser, es el real de verdad y por el que hayamos querido ser nos salvaremos o nos perderemos'. Efectivamente, este yo que queremos ser es el más real, el más auténtico, siempre y cuando –el mismo Unamuno lo dice más adelante– queramos serlo de verdad y no de mentirijillas. Cuando queremos ser efectivamente, entonces, ese es el yo que vale, y es verdad que esto tiene dificultades, luchas, cuesta esfuerzos, pero es la tarea de cada día: esa es la tarea de nacer de nuevo».

Finalmente aparece Maritain: «...Si ejemplificamos ahora todo esto y partimos de una concepción cristiana del hombre, dicha con palabras de Maritain: 'Criatura divina, caída y llamada a la salvación por medio de la gracia', y con la racionalidad y la libertad como notas esenciales, podemos decir: El hombre está llamado a la salvación, pero es él quien se salva. Por medio de la gracia, sí, pero no sólo por la gracia: él no puede salvarse sin la gracia (no puede educarse sin que lo eduquemos), pero no puede tampoco salvarse si él no decide hacerlo (no podemos educarlo si él no se educa)». Miren qué interesante: la educación no era entonces, en este Zanotti admirador de Sarmiento y Mitre, solamente la lecto-escritura del Iluminismo, sino la acción de la gracia de Dios, para ese nacer de nuevo que es pasar de la barbarie a ser plenamente hombre. «...La sociedad es el ámbito en el cual ha sido creado como ser social y la educación es el medio de que se vale esa sociedad para dar a cada hombre la posibilidad de su salvación y de que se vale el hombre para tener la oportunidad de su salvación».

67 Esa peculiar antropología de Unamuno impresionó siempre profundamente a mi padre, a tal punto que es esencial en su más existencialista artículo, "La hora de encontrarse a sí mismo" (En su libro homónimo, post-mortem; Ed. De Belgrano, 1994, que analizaremos después).

3. Una fenomenología de la escolaridad y la cultura

Como dije antes, comienza ahora un análisis de la esencia misma de lo que llamamos “escolaridad”, como concepto universal, más allá de *esta* o *aquella* escuela, distinguida a su vez de educación y cultura.

El tema comienza claramente cuando mi padre distingue entre los modos de educación. El primero tiene que ver con la educación como la espontaneidad de la vida en cualquier cultura (lo que se llama habitualmente educación in-formal): «...El proceso educativo, como tantos otros fenómenos que aparecen en la vida del hombre, se desarrolla en un primer momento sin que el hombre tome conciencia clara de su realización, sin que el hombre reflexione sobre el proceso. Así como el hombre piensa primero, sin que eso quiera decir que reflexiona sobre el pensar como fenómeno educativo: se cumple de modo que podríamos llamar espontáneo, sin que el hombre tome conciencia plena de que ello está ocurriendo, tanto desde el punto de vista del proceso interior de este educarse, como de este proceso por el cual el hombre educa a su prójimo».

Esta educación concebida así, como el nacer inmerso en un horizonte cultural, que se absorbe en el mundo cotidiano de la vida, nunca fue un detalle menor para mi padre. Fue la base de la relación entre escuela y sociedad y lo que luego llamé “la ciudad educativa”, como luego veremos.

En esa espontaneidad, pocos reflexionan sobre el fin de los fenómenos educativos, pero en algunos ámbitos muy ligados a ese mundo de la vida los fines comienzan a ser más conscientes, como la familia: «...Todos los fenómenos de la educación inconscientes o espontáneos que se realizan en el marco de lo social siguen teniendo vigencia, aunque se añadan estos otros que tienen idea clara de fin, que seleccionan contenidos; en una palabra, que se realizan conscientemente. Pero a pesar de realizarse de esta manera, este tipo de procesos no requieren obligatoriamente un marco de sistematización o de organización. Pueden realizarse perfectamente, conscientemente, con idea de fin, con contenidos más o menos seleccionados, pero de manera ocasional, asistemática; es decir, de acuerdo con lo que las circuns-

tancias van determinando en cada momento. Ejemplo de esto es en buena medida el marco de la educación en el ámbito de la familia. Los padres participan de una labor de educación consciente, algunos de ellos tienen idea clara de los fines que persiguen con la educación de sus hijos, no utilizan cualquier elemento dentro del marco cultural de que disponen, pero no hay en el ámbito familiar una acción educadora que pueda llamarse sistematizada...».

Hemos cortado allí porque esa sistematización de métodos para la enseñanza es la clave de la escolaridad en sí misma. A medida que la complejidad de los contenidos culturales supera lo que el aprendizaje espontáneo puede hacer por sí mismo, para lograr ciertos fines es necesario cierto método: «...Cuando llegamos a este punto estamos ya en la escuela, pero como institución social, como un establecimiento con su personal especializado para cumplir este tipo de labor educadora, pero ello no significa en modo alguno que todos los demás aspectos hayan desaparecido, decaído, o hayan cobrado menor importancia. Es una especie de tendencia mental casi irrefrenable suponer que cuando aparece la escuela la educación como acción social, como fenómeno humano, ha quedado encerrada en la escuela». Este párrafo es fundamental. Por un lado explica la esencia misma del fenómeno llamado escolaridad: una institución social con métodos específicos para lograr transmitir contenidos culturales complejos. Esto es lo llamado habitualmente “educación formal”, y NO se identifica necesariamente con las múltiples formas que puede abarcar: privada/pública, positivista o no, etc. Pero cuidado, y esto es clave, la educación NO se agota en ello. Cuando la escuela surge, las personas tienen a igualar educación con escuela: «...Es una especie de tendencia mental casi irrefrenable suponer que cuando aparece la escuela la educación como acción social, como fenómeno humano, ha quedado encerrada en la escuela». *Y eso lleva a suponer que la sociedad es hija de la escuela y por ende a pedirle a la escuela un papel redentor que la sobrepasa.* Pero no: la escuela es una parte de un fenómeno educativo concomitante a la vida social en sí misma de la cual la escuela es efecto más que causa. «...El proceso educativo institucionalizado y organizado en el ámbito escolar es nada más que una parte de todo un proceso muy amplio, que es el fenómeno educativo que hemos analizado anteriormente».

Llega así su definición de la esencia del fenómeno escolar: «... En síntesis, si recopilamos lo dicho podemos llegar ya a una especie de definición de escuela que no sería sino armar todo lo que hemos venido diciendo. Escuela, según esto, ¿qué es? Simplemente una institución creada por la sociedad (Estado, Iglesia, familia, etc.) para ocuparse específicamente de la transmisión a las jóvenes generaciones de los contenidos culturales que por su complejidad no pueden ser transmitidas mediante la acción educadora asistemática, habitual, de la sociedad».

Pero, insiste mi padre, e insistirá en esto toda su vida, esa escolaridad no puede reemplazar a la educación como transmisión cultural: «...La definición también debe ser pensada desde otro punto de vista, y es el siguiente: la escuela nace para realizar tareas educativas que no puede cumplir la sociedad mediante esa labor de acción educadora asistemática y espontánea, *pero no para reemplazar absolutamente nada de la acción educadora general que la sociedad cumplía antes y que sigue cumpliendo*. Porque esta es la gran confusión: apenas aparece la escuela, inmediatamente aparece la errónea creencia de que la escuela reemplaza a la sociedad en algunas de sus funciones educadoras»; «...La escuela nunca reemplaza ni puede reemplazar nada de lo que la sociedad hace por sí misma, sino que nace para realizar algunas funciones educadoras que la sociedad no puede hacer»; ...«La escuela nunca reemplaza ni puede reemplazar nada de lo que la sociedad hace por sí misma, sino que nace para realizar algunas funciones educadoras que la sociedad no puede hacer»; ...”Hay en nuestro tiempo una tendencia bastante peligrosa a pretender que la escuela realice acciones educadoras que por su índole no puede hacer, y esta tendencia deriva un poco de esa confusión de creer que la escuela al nacer va limando, quitando funciones educadoras a la sociedad y a todas sus instituciones, familia, iglesia, comunidad, gremios, etc. De ninguna manera: la escuela nace para cumplir todo aquello que no puede hacer la sociedad, que es mucho y que a medida que pasa el tiempo es cada vez más».

Por supuesto, algunas instituciones escolares van adquiriendo un merecido y comprensible prestigio en la cultura en la que se desarrollan, produciéndose por ello una retroalimentación, un círculo virtuoso. La escuela puede influir para bien en su cultura: «...Cuando

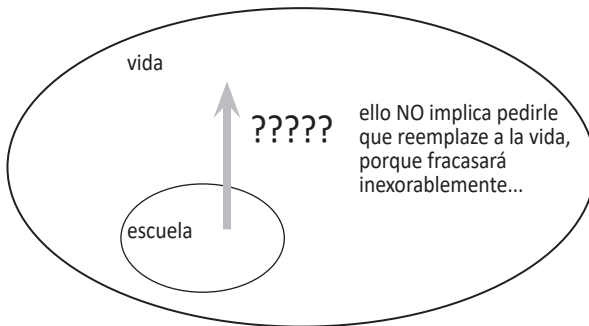
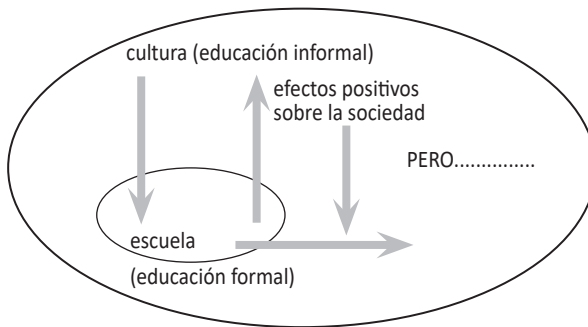
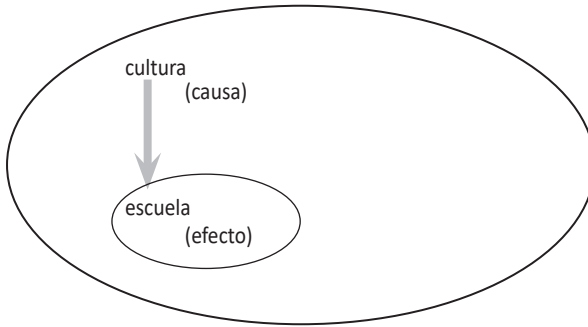
esto sucede, aquella influencia que venía de la sociedad y sus instituciones hacia la escuela comienza a revertirse, y va de la escuela hacia la sociedad, y como la historia enseña con tantos ejemplos, se advierte que las instituciones escolares han influido decididamente en la sociedad en diversos ámbitos, y hasta hemos visto cómo ciertas instituciones sociales han detenido en algunas ocasiones su propio poderío frente a la institución escolar». Pero ello no implica olvidar la naturaleza misma del fenómeno escolar, dependiente de la cultura que la origina: «...Resulta sumamente necesario no olvidar, sin embargo, el punto inicial en cuanto a la dependencia original y básica de la escuela con respecto a la sociedad». Este “olvido del ser de la escuela”, implica que se le pidan a ella tareas que por naturaleza NO puede efectuar (veremos más adelante que ese fue el problema de la “escuela nueva”): «...Si esto no se tiene en cuenta, no se puede entender el papel que la escuela cumple en realidad. Los educadores somos los primeros que debemos tener siempre en cuenta esta relación inicial, esta dependencia de la escuela con respecto a la sociedad, este papel que asumimos en cuanto mandatarios de una sociedad determinada. Ello conduce a recordar que muy habitualmente se formulan quejas contra lo que la escuela hace y contra lo que la escuela logra. A menudo esas quejas son ciertas y muy justas pues es verdad que hace mal muchas cosas, pero otras veces estas quejas son simplemente equívocos con respecto a la misión de la escuela y a lo que la escuela puede hacer, porque, debido a que se olvida esto de que la escuela, por ejemplo, es fruto de una sociedad y hecha a su imagen y semejanza, se le pide de pronto a la escuela que determinados problemas de la sociedad los resuelva por sí misma, y como si los educadores y la escuela fueran artífices todopoderosos, se les pide que, transformando una serie de circunstancias de la vida social, tomen a su cargo una serie de tareas que ellos no están en condiciones de hacer». Esto es, la escuela no puede reemplazar al mundo de la vida. Si se lo intenta, su fracaso no sólo será inevitable, sino que en términos de la escuela de Frankfurt, que mi padre no usaba, ello llevará (como ya lo ha hecho) a la racionalización del mundo de la vida y por ende a la progresiva anulación de la creatividad intelectual y el pensamiento crítico. Mi padre lo explica de este modo: «...Los fracasos de la escuela o de lo que a la escuela se le ha pedido pueden ser muy a menudo fracasos de lo que la escuela no

podía hacer, o sea: el error estuvo en pedir a la escuela lo que ella no estaba en condiciones de hacer»; ...«Es necesario saber poner las cosas en su lugar y decir con toda franqueza: la escuela no puede ser igual que la vida».

La escuela no puede ser igual que la vida. Qué olvidado que está esto por los padres que abandonan a sus hijos en las garras de la educación formal, en depósitos de hijos que molestan, olvidando su misión irremplazable... Produciendo con ello adultos que nuevamente cometerán el mismo error...

Por ello esté párrafo esencial, donde mi padre niega lugares comunes altamente difundidos: «...No, la escuela es algo distinto, la escuela no es exactamente igual que la familia, que la Iglesia, que las demás instituciones sociales. La escuela, por ejemplo, por más que nos halague el oído, *no es ni puede ser segundo hogar, ni la maestra puede ser segunda madre*, porque la madre tiene que cumplir su papel y la maestra el suyo, que no es el mismo. La escuela tiene un papel *absolutamente diferente* del que concierne al hogar, porque si tuviera que hacer lo mismo que el hogar no haría falta la escuela. Si ha nacido la escuela es porque tenía otras cosas que hacer. La escuela debe decir: *no, segundo hogar no, porque segundo hogar será siempre hogar imperfecto, hogar defectuoso, y si se me pide que cumpla lo que el hogar y la familia hacen, lo haré siempre a medias, irregularmente; pídaseme lo que yo debo hacer, y esto sí debo comprometerme a realizarlo*».

Es TAN importante esto que intentaremos graficarlo:



Pero, ¿y entonces? La cuestión es que, por ende, el método de la enseñanza formal no invada a todos los aspectos de la vida y menos aún al aprendizaje espontáneo, informal, que va cambiando según las diversas tecnologías del conocimiento. Esto tiene esencial relación, de vuelta, con la libertad de enseñanza y un sistema que esté él mismo abierto a su propia oxigenación. Por eso....

4. Implicaciones para la “educación continua”, el dinamismo educativo, los límites de los métodos y la libertad de enseñanza

En esa época recién comenzaba a hablarse de la aceleración de la Historia⁶⁸. Pero mi padre ya la tenía muy en cuenta, sobre todo por sus consecuencias educativas. Desde fines del s. XIX y hasta mediados del s. XX (antes también, obviamente, pero mi padre está pensando en las etapas históricas de la Política Educativa en Argentina y en el mundo), el título universitario podría considerarse como una educación formal “terminada”, luego de la cual podrían seguir cursillos, seminarios, de “perfeccionamiento docente”, o actualización profesional. El caso es que se tenía una visión estática de lo cultural. Pero eso ya estaba cambiando: «...En una palabra: llegamos a lo que constituye el nudo central del pensamiento que deseamos exponer. La cultura de nuestro tiempo ha dejado de poseer un carácter ‘estático’ para pasar a un carácter ‘dinámico’».

Muy interesante el ejemplo de los libros impresos como símbolo de ese saber que “ya está”, pues con ello mi padre vislumbraba el gran cambio cultural posterior a su muerte: «...Todos tenemos presente, por otra parte, la visión del bufete del gran abogado, o del consultorio del gran médico de antaño, que ostentaba casi siempre los volúmenes capitales de su formación y de su caudal cultural, esos volúmenes que en sus años de estudiante él consumió –valga la expresión– en largas jornadas, y que posteriormente lo acompañaban como fieles amigos, como fuentes magistrales a las que podía acudir en cualquier instante».

Pero «...Todo eso es una imagen del pasado. Cada vez tiene esto menor importancia y esas grandes colecciones de volúmenes...». Porque la cultura, siempre dinámica, antes lo era con el paso de los siglos. Ahora los grandes cambios tocan lo esencial de la vida promedio de un hombre: «...El carácter dinámico de la cultura –ese carácter que antes, para poder ser advertido, requería situarse en una perspectiva histó-

68 Ver al respecto García Venturini, J.L.: *Politeia*, Troquel, 1978.

rica abarcadora de siglos— se pone de relieve ahora aún para el breve lapso que abarca la vida de un hombre...».

De ese modo, «...Por eso es que aquellas imágenes estáticas de la cultura tradicional han sido reemplazadas por otras que pueden llamarse dinámicas. Los grandes volúmenes, los libros de antaño, son actualmente reemplazados con ventaja por la revista de alto nivel, especializada, de aparición periódica y regular» (a esta altura de la cuestión el lector podrá ver que esto de ningún modo tenía que ver, en mi padre, con menospreciar a los clásicos, como algunos hacen hoy). Cuarenta y ocho años antes del internet, que no pudo llegar a ver, afirmó: «...Así pues, a la biblioteca, elemento estático, se opone hoy el centro de documentación. Al libro, al gran volumen, la revista especializada de alto nivel, o el libro pequeño, el folleto, de rápida impresión y de rápida circulación». Y la predicción fue más específica: «... Entiéndase bien que con las palabras precedentes no queremos decir que desdeñamos el valor del libro o del gran volumen, que dentro de otro contexto y dentro de su nuevo papel habrá de llenar siempre una misión. Tampoco desdeñamos el papel del curso fundamental» (él ya veía venir las objeciones). «Lo que afirmamos (sigue) es que al lado de todo eso surge hoy este otro aspecto de la cultura dinámica, estos otros fenómenos que son las revistas, los cursillos, los folletos, que adquieren una dimensión nueva y una jerarquía que no tenían tres décadas atrás. Y consideramos un grave error esa postura despectiva con que ciertas personas o grupos enfocan la obra que este tipo de procedimientos cumplen». Destaquemos esto último: «...Y consideramos un grave error esa postura despectiva con que ciertas personas o grupos enfocan la obra que este tipo de procedimientos cumplen». ¿No estaba adelantando allí la actual lucha del aula contra los celulares?

Pero entonces, frente a estos nuevos modos de formación continua, se corre el peligro del reglamentarismo y de atentar contra la libertad educativa, temas que, como hemos visto, mi padre había previsto en 1960 y 1963. «.. Hasta el momento, puede decirse que esta gran labor de actualización y de educación continua, tanto en el campo de los docentes como de otros profesionales y en general dentro del campo empresario, viene cumpliéndose gracias a los esfuerzos de la iniciativa privada y en un ambiente de absoluta libertad». Por supuesto tuvo que aclarar una vez más, en este país estatista, que él sabía que

«...existen quienes lucran mediante cursos improvisados y carentes de base científica...», pero «...los problemas de la libertad los corrige la libertad, y en muy poco tiempo estas improvisaciones se desprestigian a sí mismas y luego de engañar a unos pocos por poco tiempo desaparecen y se hunden en el olvido». *En efecto, la libertad, y no la inmovilidad de la vigilancia estatal, es el oxígeno de una cultura dinámica y en renovación permanente.* «...En cambio, es este ambiente de libertad y este espíritu que sólo puede surgir de la iniciativa privada el que permite que los cursos de perfeccionamiento y los sistemas de educación continua cumplan su verdadera misión de ‘actualización’»; ... «...Se corre un riesgo muy grave en cuanto se piensa en oficializar este tipo de actividades de actualización o de perfeccionamiento, y también se lo corre cuando las instituciones privadas que los desarrollan llevan más allá del mínimo necesario la estructura organizativa, sea porque ellas así lo dispongan, sea por exigencias externas. Ese riesgo es el ‘endurecimiento’ que toda oficialización o excesiva organización trae consigo, endurecimiento que puede llevar a los cursos de perfeccionamiento a perder dinamismo y a recaer en caracteres estáticos que son lo contrario de su naturaleza. No pidamos a los cursos de perfeccionamiento esquemas rígidos o sistemas demasiado organizados». Sin libertad de enseñanza, el dinamismo cultural se frena en los inamovibles planes estatales. El tema era obvio, para mi padre, para lo que hoy llamamos post-grado (en español). Más adelante mi padre lo extendería a todos los niveles. Impresionante: mientras él iba para adelante, su país iba para atrás. A partir de los 90 el Estado Argentino planificó absolutamente todo cuanto pudo y encerró a todos los masters y doctorados en ese soviet llamado Coneau. Mi padre lo preveía antes de su muerte en 1991. Su desánimo de entonces era entendible. No quiero ni pensar qué hubiera sentido después.

Pero en 1967 tenía la esperanza de que sus advertencias fueran escuchadas: «...Muy grave es el riesgo que se hará correr a las instituciones privadas si, en nombre de presuntos riesgos, se les comienza a exigir organizaciones y planificaciones y detalles que deban ser estructurados con larga antelación y que una vez previstos no puedan modificarse sin previa consulta y quizá no puedan modificarse de ninguna manera. Solamente la iniciativa privada y un clima de libertad prácticamente absoluta pueden garantizar el mantenimiento de ese carácter

dinámico que es la esencia de este fenómeno de perfeccionamiento de educación continua»;... «En nuestro país todavía seguimos teniendo miedo a la libertad y ante cada peligro, ante cada riesgo, solemos acudir al Estado para que mediante su fiscalización nos proteja» (¿Les suena?).

Para escándalo de los estadistas conservadores, que confundían la Edad Media con su estado weberiano, mi padre comparaba la libertad de enseñanza con el surgimiento de las universidades. Cita la definición de “estudio” que aparece en las Partidas de Alfonso el Sabio: «... ‘estudio es ayuntamiento de maestros de escolares con la voluntad y el entendimiento de aprender los saberes’. Y luego, en un sentido gadameriano, ‘deconstruye’ la definición⁶⁹: ...Pero véase bien qué dice Alfonso: ‘con la voluntad’, es decir que libremente quieren unos enseñar y otros saber, pues no hay voluntad si no hay libertad, y ese ‘ayun-

69 “...Es interesante ver de qué modo Gadamer explica su noción de “destrucción”: “... ¿Y qué es en realidad eso de “lenguaje de la metafísica”? ¿Es realmente un lenguaje? Se entiende, desde luego, lo que se quiere decir cuando se afirma que un concepto soporta un matiz metafísico. A este respecto me parece totalmente decisivo el hecho de que el concepto de “destrucción”, que el joven Heidegger nos transmitía como ese nuevo gran mensaje, nunca implicase para quien realmente tuviera oído para la lengua alemana de la época el sentido negativo que le es propio en otras lenguas. Para nosotros, destrucción equivale a desmontaje, desmontaje de aquello que sirve de ocultamiento. Cuando queremos decir destrucción en sentido negativo no decimos ‘Destruction’ sino ‘Zerstörung’. Esta es la manera en que Heidegger introdujo la palabra en la década de 1920, y supongo que Derrida no era plenamente consciente de ello, por ello eligió una palabra que según mi sensibilidad lingüística es extraña y redundante, ya que parece que él percibía efectivamente sólo el sentido negativo de ‘Destruction’” (En *El giro hermenéutico*, op.cit., p. 66). Sigue más adelante: “Heidegger demostró que los conceptos establecidos por los griegos eran palabras utilizadas en el lenguaje vivo y que a pesar de toda precisión conceptual recogían una multiplicidad de significados o, para expresarse según la poetología moderna, que ocupaban múltiples “espacios significativos” que se mantienen siempre presentes” (idem). Y más adelante: “...En Heidegger “destrucción” no significa jamás liquidación, sino desmontaje. A través de esa destrucción se pretende retrotraer determinaciones conceptuales fosilizadas hasta la experiencia de pensamiento de la cual nacieron en su momento, y así hacerlas hablar de nuevo. Una destrucción de este tipo no pretende desde luego remitir a un origen oscuro, a una ‘arché’ o lo que quiera que sea...” (Idem, p. 81). De mi libro *Hacia una hermenéutica realista*, Austral, Buenos Aires, 2005, nota nro. 29.

tamiento', ese encuentro de maestros y alumnos a que él se refiere es el encuentro de voluntades libres, sin lo cual no ha habido nunca ni la habrá enseñanza ni escuela, maestros ni discípulos».

Repárese: «...voluntades libres, sin lo cual no ha habido nunca ni la habrá enseñanza ni escuela, maestros ni discípulos».

Toda una filosofía de la educación, una visión de la didáctica y de la política educativa en 18 palabras.

5. Líneas directrices

Frente al desarrollo de lo cultural y su relación con la política educativa, mi padre señala dos equívocos importantes.

El nacimiento del Estado Cultural a fines del s. XIX tuvo tres fuentes. Una, ya vista, que él explicó al analizar al Normalismo, y que volverá a analizar en Etapas históricas de la política educativa, es el iluminismo del s. XVIII, o sea, la noble ilusión de que un hombre formado en las luces de la razón iluminista será un buen ciudadano. Dos, el factor económico: la Revolución Industrial aumentó la productividad de un modo tal que permitió que el mayor tiempo resultante fuera utilizado para la educación popular⁷⁰. Y, finalmente, la acción política de los grandes “constructores de las unidades nacionales” impulsados por ideales iluministas por un lado y *religiosos por el otro, porque el ideal de lecto-escritura y formación en ciencias y letras era totalmente compartido por obispos y próceres cristianos como el obispo fray José Antonio de San Alberto, Belgrano o José Manuel Estrada.*

70 Esta defensa histórica de las ventajas de la Revolución Industrial no le llegó a mi padre vía la Escuela Austríaca (Mises y Hayek estuvieron prácticamente solos en eso) sino a través del economista francés Jean Fourastié, con su libro *¿Por qué trabajamos?* (1959), Eudeba, Buenos Aires, 1970, y *Maquinismo y bienestar*, Argos, Barcelona, 1955. De hecho, *¿Por qué trabajamos?* fue el primer libro de economía que leí, por recomendación de mi padre, antes de pasar a los austríacos. Me curó para siempre de suponer que la escasez es un resultado del capitalismo, craso error de autores importantes como Marx, Marcuse o Karl Polanyi.

La conjunción de estos tres factores formaron el “Estado cultural”: «...Los estados nacionales se vieron en la necesidad ineludible de formar un subsuelo cultural nacional sobre el que se pudieran asentar principios unitarios». NO se está refiriendo a lo que en Argentina fue el partido unitario, sino a los ideales de unidad política de nación que identificó tanto al *Risorgimento* italiano como a los ideales de unidad secular de la Generación del Ochenta. *Una* lengua nacional, *un* himno, *una* bandera, *una* moneda y, por ende, *una* escuela, como símbolos de unidad y de “suelo” para personas con tradiciones religiosas diferentes⁷¹.

Nace así el Estado cultural: «... el estado que crea academias de la lengua o de las letras; que se ocupa de la educación y al que interesa la obligatoriedad de la instrucción elemental en cuanto mediante esa actividad escolar encuentra el único medio que –por entonces– le garantiza una formación uniforme mínima de sus miembros».

Nace entonces, también, el estado educador, como ya lo hemos visto, no porque la escuela privada fuera muy costosa: aunque NO lo fuera, debe circunscribirse, como hemos visto, a los dictados de ese Estado educador que dicta los contenidos culturales a través de sus programas obligatorios.

Pero entonces, lo cultural queda unido al Estado, y el desarrollo económico, industrial, técnico, agropecuario, queda relegado “a lo material”, mientras que el Estado educador y la escolaridad en general (que debe estar adscripta al Estado) es el ámbito “espiritual”, más elevado. Ese *dualismo, coherente, por lo demás, con esa equivocada*

71 Muy diferente fue este movimiento europeo y latinoamericano, constructivista en sentido hayekiano, a la escolaridad local y cuasi-religiosa de las Colonias Norteamericanas y luego de los EEUU, donde el criterio de unidad pasaba sólo por una Constitución Federal que pudiera unir culturas diversas. Esto es, el iluminismo europeo *unió Estado y Nación*. EEUU, originalmente, no. Esta *diferencia entre Estado y Nación*, donde estas últimas son unidades culturales diferentes que pueden estar unidas por una *administración* en común (el Estado) fue el intento de Mises para recrear al Imperio Austro-Húngaro luego de su disolución, en su gran libro *Nation, State and Economy* (1919) (Institute for Humane Studies, 1983).

separación entre humanidades y tecno-ciencia, siempre denunciada por mi padre, lleva a tres equívocos esenciales que paradójicamente forman parte del horizonte cultural informal. Veámoslos:

- a. La cultura, entendida como educación formal, acciones específicas, ya de Estados o privados permitidos por el primero, es vista como una mejora, una ayuda espiritual a un ser humano que en el fondo podría desarrollarse fuera de ella;
- b. Lo educativo se puede atender o no, se puede postergar, porque en el fondo no es lo fundamental, sino que va apareciendo como un aditamento, un lujo al lado de otras prioridades. Obviamente NO es este el ideal iluminista, sino una consecuencia no intentada de haber unido educación a un estado eficiente al principio pero luego no, que por ende tiene que elegir entre partidas de recursos escasos en su presupuesto. Exactamente lo que comenzó a suceder en la Argentina a partir de su caída económica desde los 30 y 40. Por supuesto, esto es así realizado pero al mismo tiempo inconfesado. Los discursos de los políticos posteriores declaman la importancia de esa educación, así concebida, pero a sabiendas de que no lo podrán hacer. «...Dígase lo que se quiera; proclámese lo que se proclame en discursos de cualquier índole; júrese, inclusive, que el espíritu de tal o cual prócer o que el ideal de la democracia inspira la acción de los gobiernos: lo absolutamente cierto es que en América del Sur ningún país atiende lo cultural ni lo educativo en forma orgánica ni comprende la necesidad de hacerlo». ¿Les suena familiar?
- c. Ya denunciado en su tan esencial obra sobre el sistema secundario presentado a Luigi Volpichelli: «...Por último, existe otro equívoco –el tercero– que está dañando de manera grave a toda nuestra generación: es la antinomia forzada que se hace entre técnica y espíritu, entre trabajo y cultura, entre educación y economía».

El diagnóstico cultural que sigue a partir de esto da en la tecla de una de las debilidades básicas de nuestra cultura. Quienes se dedican a la técnica, la economía o las ciencias naturales en su sentido más especializado, creen que son los brutos, los

materialistas, que necesitan la ayuda de “nosotros los humanistas”⁷². Es lo que mi padre llama *el hombre escindido*. «...Hemos creado el hombre escindido, que trabaja en algo que no siente y en una profesión o empleo al que sólo asigna valor de obtención material de recursos. Hemos escindido la economía del espíritu, la técnica de lo cultural, lo educativo del mundo del trabajo». Pero lo que ahora viene asombrará a muchos cristianos que tienen en el fondo el mismo desprecio por la economía y la técnica⁷³: «...Y con ello destruimos el mundo cristiano más auténtico, *que es unión de materia y espíritu; que es consagración del hombre a Dios en el mundo; que es exaltación de la obra de Dios completándola y perfeccionándola; que es mejoría de las condiciones del trabajo en busca de una mayor dignidad de cada ser; que es procurar dar a cada prójimo un mejor nivel de vida para que pueda elevar mejor su espíritu*». *Evidentemente una concepción del Cristianismo muy alejada de los errores de los católicos que, por izquierda y por derecha, dieron la razón a M. Weber. Otro motivo de la soledad de mi padre, católico, liberal ortegiano, admirador de la ciencia, la técnica y la acción educativa del comercio y del trabajo*⁷⁴. La crí-

72 Estoy muy acostumbrado a dar clase de filosofía a Ingenieros, hace ya 35 años. Ello es así gracias a los masters y doctorados -sobre todo estos últimos- que tienen “materias humanísticas”. Al principio están pidiéndome disculpas, diciéndome que son brutos que de filosofía no saben nada. A través de la filosofía de la ciencia les hago ver que *la verdadera ciencia* en la que están formados (NO el positivismo) *es verdadera filosofía*. Terminan siendo al final mis mejores alumnos y agradecidos por haber re-descubierto el mundo *que tenían dentro*. Y NO de casualidad, reitero, fueron ingenieros los que más comprendieron a mi padre cuando comenzó a enfatizar las nuevas tecnologías del conocimiento.

73 Por izquierda y por derecha, el gravísimo error de grandes autores católicos es su desprecio a la modernidad, que confunden con el Iluminismo. Esa confusión los hace tener siempre una muy complicada relación con *la ciencia, la libertad, la técnica y la laicidad*, peor aún cuando la mayoría de ellos coquetean con Marx, con Karl Polanyi y con el Heidegger que tanto despreciaba a la modernidad y a la técnica. Excepto Francisco Leocata y Augusto del Noce, ninguno se salvó de esta grave confusión.

74 Esto explica que la mayoría de los amigos conservadores católicos de mi padre lo querían por sus formas y sus valores, *pero en el fondo no lo entendían*. En las décadas

tica de mi padre al marxismo -que los pedagogos de izquierda nunca le perdonaron- viene precisamente a continuación: «... Sin darnos cuenta, hemos caído en las redes del error marxista: sostener que todo depende de la economía pareció tal blasfemia contra el espíritu, *que desde entonces nos dedicamos a separar ambos campos*, y con ello, efectivamente, *hemos escindido al hombre*, que dedicado al menester económico *crea* estar desligado de su destino trascendente o de su espíritu. El error marxista era otro: la economía depende del espíritu en cuanto es el espíritu humano quien crea las *formas de vida económicas*, quien crea las técnicas, quien diseña los instrumentos, quien canaliza la producción».

El párrafo que sigue no tiene desperdicio: «...Y es el espíritu humano quien -al pecar -pervierte la economía, la técnica y los instrumentos y conduce mal la producción. Es absolutamente indispensable -para salvar al hombre moderno de esta tremenda escisión que lesiona su integridad y lo anula como hombre- *reintegrar en plenitud el concepto de unidad de lo productivo con lo espiritual, lo económico con lo trascendente, lo estético con lo útil*. ¿Por qué tememos sostener que la educación debe atender las necesidades del desarrollo económico y del mundo del trabajo, cuando ese desarrollo económico y ese mundo del trabajo no son sino fruto del espíritu humano, que transforma la obra de Dios y la encauza al servicio de la trascendencia del ser?» El hombre -su espíritu- es el creador de la técnica y el responsable de la economía. *El mundo del trabajo es hijo suyo: no lo separemos de su padre*. Al hacerlo, servimos la causa que queremos atacar: entonces sí el hombre está alienado, está enajenado al tra-

del 60 y del 70 en Argentina, con el movimiento de sacerdotes del tercer mundo por un lado y los nacionalistas católicos por el otro, él habitaba en un Catolicismo inefable... 21 años después de estos párrafos, Juan Pablo II, en su *Solicitud rei sociales* (1988), al introducir la *Teología de la creación*, donde el Catolicismo retoma lo cuasi-sagrado del trabajo, le daría la razón. Pero a Juan Pablo II esos católicos tampoco lo entendieron.

bajo y a la técnica. No existe trabajo humano, no existe técnica, no existe economía, no existe organización política que no sea fruto del espíritu. Y su único objetivo es el hombre. *Al establecer el corte dejamos sin sentido trascendente el trabajo y la economía: ese es el triunfo del ateo y del marxista, y entonces el hombre está perdido.* Destaquemos estas líneas de profundas consecuencias educativas: «... ¿Por qué tememos sostener que la educación debe atender las necesidades del desarrollo económico y del mundo del trabajo, cuando ese desarrollo económico y ese mundo del trabajo no son sino fruto del espíritu humano, que transforma la obra de Dios y la encauza al servicio de la trascendencia del ser?». Por eso toda empresa, y el mundo del trabajo en general, fueron consideradas por mi padre siempre, como veremos, directamente educativas⁷⁵. Cosa que aún no se entiende...

A partir de todo este diagnóstico -que continúa- mi padre propone líneas directrices mínimas para reencaminar los debates sobre el tema educativo en Argentina y países como Chile, Brasil o Uruguay. Claro, era 1967, y él aún tenía esperanzas de que al menos se debatieran. De esas líneas, seleccionaremos las siguientes, por su originalidad e importancia para ese momento.

- Recurrir a otros medios de comunicación del conocimiento para objetivos que habitualmente son encargados a la escolaridad formal. Como vemos, el tema de las nuevas tecnolo-

⁷⁵ La importancia dada por mi padre al mundo del trabajo, la empresa, la ciencia y la técnica como ámbitos directamente educativos se manifestó también en varios de los títulos que él hizo publicar en la Biblioteca de Ciencias de la Educación de la Editorial Estrada, de la cual él fue director muchos años. *Cómo evaluar el aprendizaje de la matemática*, de Wilbur H. Dutton, 1969; *La matemática moderna en los primeros grados*, de Nicole Picard, 1970; *La educación en el mundo de la industria*, VVAA, 1971, son sólo algunos ejemplos. Pero el más importante es el libro de José Rafael Gómez, (gran amigo de toda nuestra familia): *La enseñanza de las ciencias*, un libro valiosísimo, hoy olvidado, donde el autor, que era ingeniero y maestro, registra todas sus experiencias docentes donde él hacía *inferir socráticamente* la Física de Newton a los alumnos de primaria con experiencias concretas...

gías del conocimiento se asomaba siempre en su pensamiento. Aquí tenemos un ejemplo de la audacia de sus propuestas que debía dejar atónito a más de un lector:

«...Creo, por ejemplo, que la historia nacional debe desterrarse totalmente del ciclo inferior de la escuela primaria y encargar la misión que compete a ese contenido en tal ciclo a la televisión, al cinematógrafo y las revistas y periódicos infantiles. Estos ejemplos pueden multiplicarse».

- Coherentemente con lo anterior, propone una escuela totalmente diferente, donde todo lo que no sea lectoescritura y matemática debe dejarse también a esas nuevas tecnologías de la comunicación.

Lo decía de modo tan tranquilo y como quien no quiere la cosa, que sigo estando seguro de que nadie lo entendía.

- Una reconsideración del papel del Estado. Lo que mi padre propone aquí es una intervención diferente a la concebida hasta ahora. Defiende el principio de que «... la familia, la Iglesia y sobre todo las comunidades locales deben aumentar en gran medida su labor en el desarrollo cultural y educativo». Estas asociaciones intermedias deben tomar el ejercicio directo de cuestiones pedagógicas y de planes de estudio que, lamentablemente, se han acostumbrado a dejar al Estado: «...estas últimas instituciones deben cobrar un papel muchísimo más activo que hasta ahora en la dirección de los asuntos escolares inmediatos...», mientras que el Estado, en cambio, debe ocuparse de los grandes fines de la política educativa, para los cuales los medios de la acción privada deben ser libres. «... En síntesis: el Estado y las restantes instituciones deben aumentar su acción, *pero en sectores diferentes de aquellos en los que hasta ahora centraron su tarea*. Ocúpese el Estado de establecer un adecuado enlace vertical entre los ciclos diferentes y en planificar necesidades en materia de capacitación ocupacional, *y deje en cambio de determinar punto por punto programas analíticos para todas las escuelas*». Más adelante veremos que vuelve a reconsiderar este tema en el aludido artículo sobre la des-institucionalización del sistema.

En última instancia, lo que estaba proponiendo mi padre fue: un papel central de las nuevas tecnologías del conocimiento para casi todos los contenidos pedagógicos, un papel central de las instituciones privadas en las cuestiones pedagógicas y de planes y programas de estudios, y un papel regulador del Estado en tanto a los grandes fines de la política educativa.

Obviamente nada de ello sucedió, aunque algunas nuevas tecnologías sean incorporadas al aula tradicional, cosa que no era su propuesta. Nada de ello sucedió y ello, posiblemente, lo llevó a dar un paso más, decisivo, trece años después, en el tema de la libertad de enseñanza y el sistema educativo.

La conclusión final de mi padre, en ese momento, fue una advertencia de que todo esto era un pensamiento en desarrollo. Se la dejó literalmente al lector: «...Permítasenos, al concluir, una brevísima explicación final. La mayor parte de las ideas que sostenemos en el presente trabajo requerirán, en caso de intentarse su aplicación, ajustes y replanteos adecuados. No las exponemos tal como quedan dichas por falta de comprensión de esa probable necesidad, sino porque se encuentran todavía en un estado de inmadurez de desarrollo que nos afecta personalmente y que, salvo unas pocas y lúcidas excepciones, es común en el mundo contemporáneo. Por eso nos atrevemos a darlas tal como aquí quedan y el vigor afirmativo de muchas expresiones o el ton polémico de otras *no significan, en modo alguno, la pretensión de enunciar verdades definitivamente conquistadas ni de molestar o agraviar gratuitamente a ningún sector*. Sencillamente, eso se debe por un lado a un entusiasmo honestamente sentido por la difusión de principios que creemos justos y acertados y por otro a la conveniencia de ir diciendo ciertas cosas con suficiente claridad, aun a riesgo de interpretaciones erróneas o de reproches por quienes no entiendan bien lo dicho o sientan afectarse posiciones personales, *puesto que en materia de asuntos culturales y educativos la incompreensión, la dejadez y el atraso en que algunos países latinoamericanos se debaten empieza ya a ser insostenible*». Destaquemos: era 1967: «...*en materia de asuntos culturales y educativos la incompreensión, la dejadez y el atraso en que algunos países latinoamericanos se debaten empiezan ya a ser insostenibles*».

«Empieza». Y así sigue...

CAPÍTULO QUINTO

PRECISIONES PEDAGÓGICAS (1967)⁷⁶

1. Introducción

En este libro mi padre compila diversos artículos, publicados en *Cátedra y Vida* o en *La Nación*. Algunos de ellos, como “Técnica, hombre, educación” (1959); “El buen uso de la libertad de enseñanza” (1963); “El desarrollo de lo cultural” (1965), y “La política educativa de Mitre” (1962) ya los hemos visto o hemos hecho alguna referencia. De los restantes, seleccionaremos tres que son adelantes esenciales para la comprensión de su próxima obra, *La escuela y la sociedad en el siglo XX*⁷⁷.

En el prólogo, mi padre manifiesta su preocupación por la falta de rigor y el apresuramiento con el cual se tratan ciertos temas, fruto comprensible de que el tema educativo a todos preocupa, pero precisamente por ello, «...*Es deber, por lo tanto, de los estudiosos profesionales de tales problemas –maestros, pedagogos, funcionarios– evitar en la mayor medida posible tales faltas y procurar que cada vocablo, cada concepto, pueda ser utilizado y aprovechado con el menor riesgo posible de confusión*». Por supuesto, él conocer los riesgos. Uno, contribuir a la confusión, otro, que se lo acuse de pedantería. Pero los asume. «...*Nos atrevemos al primero porque creemos que siquiera con la refutación que resultare necesaria a nuestros errores se contribuirá a lograr los fines que ambicionamos*». Y con respecto

76 Guadalupe, Buenos Aires, 1967.

77 Estrada, Buenos Aires, 1970.

al segundo, «...entendemos que el mismo tono de las páginas que siguen es suficiente para evitar malos entendidos y porque a mayor abundamiento no titubeamos en declarar que estamos lejos de pretender haber obtenido con las páginas que siguen, ‘precisiones’ definitivas, sino vías de aproximación para que una labor concertada y honesta pueda alcanzarlas en algún momento».

Comencemos, por ende, a exponer lo esencial de estas precisiones, con la misma esperanza de mi padre en su momento: despejar confusiones.

2. “En torno a presupuestos imprecisos”, *La Nación*, 11-9-1960

Circulaban en los 60 ciertas discusiones que mostraban ya una tensión entre tradición y reforma que mostraban que esta última avanzaba con algunos equívocos que atentaban contra ella misma. Mostraremos el enfoque de mi padre en aquella época y luego haremos una breve actualización del tema.

2.1. El memorismo

Mi padre nunca criticó el uso de la memoria pero, claro, bien entendida. Siempre me aclaró que “la inteligencia incluye la memoria pero no al revés”, y fue una de las claves de mi vida docente. Instaba al aprendizaje de poesías como método pedagógico.

«...La memoria es, sin embargo, un valioso auxiliar, imprescindible diríamos, para toda tarea intelectual, y las modernas concepciones psicológicas han demostrado, por otra parte, que *la memoria no es una facultad aislada* que funcione independientemente de las restantes capacidades psíquicas, por la cual es absurdo suponer que sea posible memorizar algo *si no se lo ha entendido en absoluto*, salvo excepciones —estudiadas precisamente como tales— en casos de índole patológica».

Pero entonces, tampoco es cuestión de impedir que un alumno use las mismas palabras de un texto si las ha entendido, internalizado, como un modo de aprendizaje de un vocabulario que es vehículo esencial para ciertos contenidos. «...no estamos pidiendo que se es-

tudie de memoria; no intentamos decir que debe volverse al sistema de repetir los textos palabra por palabra. No pedimos esto: indicamos que cuando tal fenómeno se produce naturalmente, espontáneamente, y va acompañado de una suficiente captación comprensiva global del tema, no es necesario esforzarse en evitarlo, porque nada tiene de malo».

2.2. El enciclopedismo

En este caso mi padre denunciaba una contradicción. El aceptaba que el “enciclopedismo”, entendido como la pretensión de “estudiarlo todo” era impropio. Pero luego no se era coherente con ello: «...Considero que el enciclopedismo constituye efectivamente un mal de la enseñanza: la pretensión de saberlo todo conduce a que nada pueda saberse bien. Pero la solución al problema debe ser rotunda y quienes condenan este tipo de planes de estudios deben decidirse luego, con valentía, a eliminar una gran multitud de temas no sólo unos pocos». «...A mi juicio, en los cursos de enseñanza media sólo se debieran presentar, por año, tres o cuatro autores, y a estos estudiarlos en forma exhaustiva». Pero esas reformas nunca se ejecutaban. Los contenidos mínimos eran máximos: si el alumno primario de los 50 y de los 60 pudiera dominar todo lo que se le pretendía enseñar, sería verdaderamente una enciclopedia caminando. Imposible. Entonces sinceremos la situación...

2.3. “El verbalismo”

Por aquella época se criticaba también un monólogo insípido por parte del docente, con alumnos dormidos, sin recursos didácticos adicionales. Pero esto, decía mi padre, no es “enseñanza verbalista”: no es enseñanza y punto. Porque la enseñanza, si es tal, si es un diálogo, nace con la palabra y permanece en ella, palabra como acto performativo. Por lo demás, «...Si se quiere decir que el maestro puede y debe ilustrar su palabra con láminas, con observaciones prácticas, con recursos modernos de cualquier naturaleza, entonces sí estamos de acuerdo pero *siempre que no se ponga un acento despectivo con respecto al verbo del maestro, que es lo que hará llenarse de luz y de vida a esos ‘recursos’*».

2.4. La “enseñanza libresca”

Con esto sucede algo similar, pero peor. Es obvio que al libro hay que agregarle otro tipo de recursos, pero intentar contraponer una experiencia vital al libro, como si este último no pudiera formar parte de ella, es ignorar el origen de la educación formal, que nace con el libro, con la necesidad de la enseñanza de la lecto-escritura. La palabra “lección” viene precisamente del oficio de leer los libros a quienes no podían acceder a ellos: eran los leccionistas. «...Sean bienvenidas todas las iniciativas que revitalicen la acción escolar con recursos de índole diversa: acéptense sin restricciones las ideas que tienden a obtener los mejores resultados de la enseñanza. Pero díganse todas ellas con precisión. Dígase lo que se quiere decir: no se caiga en el absurdo de condenar la ‘enseñanza libresca’ por querer defender métodos y sistemas que en nada se oponen al libro. Y si lo que se quiere atacar es la utilización del libro como vía exclusiva, las tareas librescas carentes de riqueza espiritual, de entusiasmo por parte del alumno, entonces, aclaremos una vez más, lo que en verdad sucede es que no hay enseñanza, ni libresca ni de ninguna clase. Lo que hace falta aquí es que el libro sea usado eficientemente, y no despreciado».

2.5. El humanismo

Aquí reitera mi padre lo que por la misma época había dicho en los ya analizados *El normalismo* y en su trabajo de post grado presentado a Luigi Volpicelli.

Como vimos, mi padre no tenía ningún problema con la formación humanística siempre que no se la entendiera desde la separación entre humanidades y ciencia: se había dado cuenta de que la filosofía era el fundamento mismo de las ciencias y las técnicas y que por ende la enseñanza de estas últimas debía ser re-diseñada. No era cuestión de poner “algo de” humanidades en medio de lo que “no lo son” y “verdaderamente importa”. Esto es, no era cuestión de introducir «... en los establecimientos de formación profesional o científica, ya sea de tipo medio o superior, ‘algo’ de filosofía, o de historia, o de literatura, para compensar aquella falta». No. No es un aditamento de lujo, no es un adorno. Es el fundamento. Entonces «... si dentro de un plan de estudios de enseñanza técnica así concebida se incluye un

curso de filosofía, no será a guisa de ‘compensación’: será una culminación o vinculación necesaria con la misma actividad espiritual que el alumno cumple en su taller frente al torno o en su gabinete frente al microscopio».

2.6. Reflexiones adicionales y una actualización

Las cosas no han cambiado, pero obviamente hay diferencias epocales.

El sistema educativo formal positivista sigue allí, sacrosanto, como un *totem* al que se le rinde culto perdiendo valiosos y numerosos años. La cuestión no es la memoria, por supuesto, que acompaña a todo aprendizaje genuino, sino el “paradigma de la información” positivista, según el cual el conocimiento es un objeto, un paquete de información, que debe ser recibido pasivamente por un sujeto que debe luego *repetirlo* y obtener el anhelado diez. Es esa repetición, y no recreación, lo que conduce al memorismo. Inútiles son las “nuevas tecnologías de la información” si siguen siendo *información*, y no conocimiento. La información es un canal físico donde se graba un mensaje escrito que luego debe ser *de-codificado (interpretado) por el sujeto cognoscente*. Información es el papiro, el papel, el silicio. Conocimiento, en cambio, *es el ser humano entendiendo, comprendiendo, interpretando, a todo lo cual lleva la verdadera acción docente*. El problema seguirá tal cual mientras el docente no tenga la formación filosófica como para advertir el problema.

Lo mismo con el enciclopedismo. Las especializaciones no son la solución, si ellas son concebidas desde la barbarie del especialismo denunciado por Ortega, fruto también de una ciencia *mutilada en su esencia al ser separada* de la filosofía e impuesta, de vuelta, como un paquete de información. No se soluciona ello con otro paquete de información no especializado donde en un semestre se pasa en pildoritas desde Sócrates hasta Kant. *El conocimiento humano surge de preguntarse el por qué*. Como una cosa lleva a la otra, todo ser humano reconstruye *espontáneamente* las relaciones no parcializadas entre los saberes diversos, *si lo dejan*. Pero el positivismo pedagógico destruye esos incentivos.

Las palabras tampoco son el problema. El problema es el *monólogo autoritario*. La palabra como diálogo respetuoso del otro, es una

palabra *performativa*, creadora del saber en el alumno. *En el principio era el verbo*, y lo mismo se cumple con la tarea docente. Por eso no hay contraposición entre exposición y diálogo. Si estoy dialogando, puedo estar diez minutos o más intentando comunicar un razonamiento. Mis ojos deben estar atentos a los ojos de los alumnos, que me van diciendo lo que van pensando y sintiendo, y me hacen detener cada vez que alguien tiene “cara de pregunta”. En cambio, por más película, *power point* o internet que utilice, *si el alumno advierte que no puede preguntar, que su inquietud será ridiculizada o rechazada, todo es inútil.*

El libro, por supuesto, se ha recreado, no sólo por el famoso e-book, sino porque el libro se enfrenta ahora con una sana competencia. Un artículo breve, una película, un canal de *youtube*, también son textos, que como modos de diálogo pueden ser obviamente mejores que un *mal libro*, así como un buen libro es siempre mejor que la peor película. Pero los incentivos a leer a los clásicos son los mismos. Si estamos convencidos que podemos entender Física con un manual de Física, donde aparezca una física *en el aire, con sabor a eternidad, descontextualizada de su historia y sus fundamentos filosóficos*, entonces nunca iremos a leer a Newton. Pero apenas nos demos cuenta de que *la Física es imposible sin su historia*, iremos a leer a Newton, en e-book o en papel, que son dos productos diferentes. Por eso las lecturas nunca pueden ser obligatorias. Siempre son fruto del querer saber. *El que quiere saber, sabrá, el que no, no*, independientemente de que ese “saber” esté grabado en papiro o en internet.

Por eso el auténtico humanismo no se logra, porque creemos que *verdaderamente* puede haber ciencias y técnicas sin su historia. Por eso muy buenas personas con las mejores intenciones siguen diseñando carreras profesionales donde, a materias concebidas desde la barbarie del especialismo, se le agregan en el medio “materias humanísticas”, “para formar” el técnico correspondiente. Pero cuando se comprende que es imposible aprender Física, Matemáticas o “lo supuestamente no humanístico” *SIN su historia y sus fundamentos filosóficos*, entonces esa historia y esos fundamentos estarán dentro de cada materia que dialogará fácilmente con la otra. *Pero nunca se hace ello porque el positivismo cultural nos ha convencido de todo lo contrario.*

Las nuevas tecnologías de la comunicación, por lo tanto, no han cambiado el problema de fondo: la separación entre humanidades y ciencia. Esa separación fue antes del internet y sigue después de él. Ya veremos cómo mi padre demuestra luego que esas nuevas tecnologías conducen a una nueva etapa de lo educativo donde se puede ver con luminosidad la desnudez del rey (el positivismo pedagógico), pero esa luz, hoy, es una paradójica situación donde la verdadera educación es “en negro”, por afuera del sistema formal estatal, que sigue imbatible como medio de perder el tiempo y des-educarse, mientras que las empresas de avanzada contratan ya sin el título del sistema estatal. Pero, mientras tanto, hay que obtener el título oficial estatal “en blanco” con una inconmensurable pérdida de tiempo y de energías humanas entre docentes y alumnos. En educación, como en todo, el blanqueo de la situación se produce des-regulando, eliminando las normas estatales que obligan al sistema formal positivista. Veremos cómo mi padre fue llegando a esa conclusión, pero dicha no desde el enojo o la revolución, sino como el hijo que vuelve a la vieja casona de su padre (ese fue su ejemplo). El amor por esa vieja casa es lo que exige la reforma. Las velas ya no van. Ahora, la energía solar. Las reformas educativas no pasan por mejorar los candelabros.

3. Adelanto de dos temas centrales

3.1. Introducción

Hay dos temas que preocuparon siempre a mi padre y que acompañan de algún modo toda su obra. Uno es el de las indebidas expectativas a la escolaridad formal, el otro es el tema de la “escuela nueva” o “nueva educación”.

El primero consiste en pedirle a la escuela que sea el origen de todos los grandes cambios y progresos en la vida social. Su reverso es reprocharle su inutilidad. Ambos errores son anverso y reverso del mismo error: no entender el para qué de la escolaridad. El segundo consiste en proclamar la “novedad” de nuevos métodos pedagógicos, contra el positivismo didáctico, cuando ellos fueron propuestos en la década del 20 y ya se encuentran atrasados con respecto a lo que lue-

go él llamará “la tercera etapa de la política educativa”. La relación entre ambos es que como aún hoy la escolaridad formal sigue aferrada a los esquemas positivistas de la “escuela redentora” de fines del s. XIX, se siguen viendo como novedad grandes cambios que se proponen dentro del aula tradicional, sin salir de ella, y sin tomar conciencia de que estamos en otra etapa.

Vemos cómo lo explicaba en 1963 y 64.

3.2. “Desdén y mito de la escuela”, *La Nación*, 19-5-63

«...Dos posiciones mentales, en abierta oposición, existen con respecto a la escuela, entendida esta como institución y como conjunto de establecimientos dedicados a la tarea sistemática de la educación. Una desdeña la escuela y considera que todo lo que se dice y se escribe sobre la importancia de la educación y del papel de los educadores en la sociedad es una de las tantas mentiras consagradas por el uso, contra la cual no conviene protestar y hasta quizás convenga hacer que se cree en ella».

La segunda postura, en cambio, entroniza la escuela como la clave de todo progreso: «Para los fieles de esta concepción, la solución de los problemas todos de la humanidad se halla en el perfeccionamiento de la escuela. El razonamiento del que parte es, ciertamente, sencillo y a primera vista irrefutable: si se logra la perfecta educación de las generaciones nuevas se obtendrá la perfección de la sociedad adulta que le siga inmediatamente. Así, la lucha por hacer mejor al hombre y a la sociedad se reduce a mejorar la escuela y los educadores. *Para evitar las guerras habrá que enseñar a los niños de las escuelas a amar la paz; para impedir dictaduras habrá que dictar cursos de educación democrática en todos los grados escolares; para despertar el amor al árbol en un país caracterizado por cierto odio o menosprecio hacia aquel será necesario que todos los niños salgan en un día determinado, acompañados por sus maestros a plantar arbolitos; para detener el éxodo de los hombres del campo hacia las ciudades se crearán cursos de magisterio rural y se procurará que los maestros inculquen en los pequeños campesinos el amor hacia sus terruños, sus chacras y sus quintas, aunque la realidad económica les muestre la desolación de sus tierras y la tristeza de sus vidas*».

Pero claro: ahora mi padre adelanta lo que ya vimos en La misión de la pedagogía: la escuela es hija, no padre, de la sociedad que la engendra. «...La clave del problema es sencillísima, sin embargo: la escuela es un producto de la sociedad y toma de esa sociedad sus virtudes y sus defectos». Primero, un ejemplo lejano: «...No eran las escuelas espartanas las que tornaban valerosos a los espartanos, sino el pueblo espartano el que determinaba que en sus escuelas se exaltara el coraje». Y luego, algo que parece haber sido escrito ayer: «...Nunca la escuela podrá transformar a un pueblo acostumbrado a las prácticas autoritarias del poder, a la corrupción administrativa y al falseamiento de la voluntad popular en un pueblo de costumbres democráticas. Y esto por la sencilla razón de que la escuela será, en este caso, de corte autoritario; se introducirán en ella corrupciones administrativas y no se respetarán en su organización interna las normas esenciales de la vida democrática, aunque se dicten cursos de educación cívica en los que formalmente se reciten sus postulados». ¿Les hace acordar a algo?

Pero, más abajo, mi padre se adelanta a la obvia objeción: «...Decir lo que antecede no significa, ni mucho menos, disminuir la verdadera y exacta importancia de la escuela. Justamente: esa importancia es tanta que no necesita panegiristas exagerados o retóricos, porque se impone por sí misma. Siempre fue la institución escolar uno de los pilares de la vida de los pueblos, y la educación en su conjunto –aquella que se da en todos los planos de la comunidad– ha sido y es una función permanente que ningún pueblo puede dejar de cumplir». Pero claro, en 1964 él ya veía que la escolaridad formal iba a ser superada por las nuevas tecnologías del conocimiento: «...Decir lo que antecede no significa, ni mucho menos, disminuir la verdadera y exacta importancia de la escuela. Justamente: esa importancia es tanta que no necesita panegiristas exagerados o retóricos, porque se impone por sí misma. Siempre fue la institución escolar uno de los pilares de la vida de los pueblos, y la educación en su conjunto –aquella que se da en todos los planos de la comunidad– ha sido y es una función permanente que ningún pueblo puede dejar de cumplir». Pero esto no era, no es, un problema para la “escolaridad en sí misma”: lo es si se le pide lo que la sobrepasa.

3.3. “La vejez de la nueva educación”, *La Nación*, 18-10-64

Ya en los 60 habían pasado cuatro décadas desde que comenzaron los movimientos de reforma pedagógica que en ese momento se llamaron “escuela nueva”. Pero, afirma mi padre, ese movimiento envejeció antes de pasar por su infancia: «...es un tanto absurdo seguir llamando ‘nuevo’ a aquello mismo que apareció a principios de siglo y que maduró –teoréticamente al menos– ya para 1920. Los programas actuales –¡actuales!– de las escuelas normales dicen textualmente: ‘algunos sistemas nuevos: Montessori, Decroly...’. María Montessori escribió sus obras fundamentales en los primeros años de este siglo y numerosas maestras que gozan desde hace mucho los beneficios de la jubilación utilizaban, en sus años de practicantes, el método Montessori. Es empeño un poco ridículo seguir llamando nuevo a lo que ya tiene respetable antigüedad y continuar presentando a los jóvenes adolescentes de hoy como renovación lo que sus abuelos practicaron hace media centuria. El método Montessori, como el de proyectos, o el de Winetka, o el sistema Decroly, o los principios pedagógicos de Dewey, son ya perfectamente conocidos en todo el mundo y han sido ensayados y aplicados reiteradamente. Frente a ellos sólo caben dos posiciones: si son buenos, aplicarlos decididamente, no ya como ‘nuevos’ o ‘renovados’, sino como lo habitual. Es decir, que dejan de convertirse en ‘nuevos’ para pasar a ser lo ‘tradicional’, a su vez. Si no son buenos, no hablar más de ellos y a otra cosa. Lo único que no se puede hacer es seguir llamándolos ‘nuevos’».

Pero lo más importante, y que madurará luego en su gran obra del 72, *Etapas históricas...*, es que estos movimientos fueron concebidos para dar vida a un aula concebida según el racionalismo pedagógico, y en ello radicaba su problema/fracaso. El conocimiento humano, la formación humana, es en efecto un proceso vital, un proceso que tiene que ver con un acompañamiento (a lo cual él llamará “nuevas funciones profesionales docentes”) del dinamismo espontáneo de la curiosidad humana, pero que ese racionalismo didáctico por él ya criticado en los 60, comienza a interrumpir.

Esto es: la escolaridad formal, en relación con las nuevas circunstancias culturales del s. XX, tiene que cambiar, es necesario una redefinición de sus objetivos y modos operandi, más allá de los objetivos y

modelos didácticos concebidos para el ideal racionalista/redentor de fines del s. XIX.

Por lo tanto, el artículo termina con una redefinición de objetivos. Vale la pena escucharlos, ya en 1964:

«El centro de la problemática pedagógica ha pasado, pues, de la didáctica a la política educativa y a la filosofía de la educación».

Vamos a enumerarlos:

- a. «... El gran problema de hoy, por ejemplo, no es hacer que nuestros colegios nacionales sean mejores sino averiguar *qué clase de establecimiento secundario apropiado para nuestra época tenemos que crear*».
- b. «...El problema de hoy no es cómo mejorar el sistema disciplinario de nuestras escuelas o establecer la jornada escolar completa, sino *averiguar si los niños y jóvenes tienen que seguir concurriendo a esas escuelas*».
- c. «... El problema de hoy no es si los pizarrones deben ser de color verde o amarillo o negro, de acuerdo con los últimos dictados de la psicopedagogía, sino de *si vamos a seguir usando pizarrones y qué vamos a escribir en esos pizarrones*».
- d. «...No es una gran conquista tener un gabinete psicopedagógico que resuelva más adecuadamente los problemas escolares de los jóvenes, *si estos, en última instancia van a egresar con un título absolutamente inconveniente para su futuro o con una preparación que en nada les sirve para la vida que les espera*».
- e. «...El problema, hoy, es qué vamos a hacer para tender las nuevas demandas ocupacionales del mañana; cómo vamos a considerar los requerimientos de una sociedad que marcha a una progresiva 'intelectualización' del hombre aún para las tareas más sencillas; *cómo vamos a utilizar los nuevos medios de comunicación –radiofonía y televisión, en primer lugar– para reemplazar con ventaja una buena parte de los sistemas de escolaridad habituales; cómo vamos a preparar*

a los hombres del mañana para vivir en medio de una sociedad tecnificada y sometida a procesos de colectivización y masificación de una magnitud que no alcanzamos todavía a vislumbrar...».

Y concluye con un párrafo que adelanta sus preocupaciones: «...Es, efectivamente, un poco ridículo ya hablar de ‘educación nueva’ cuando citamos los sistemas de los ‘centros de interés’ que se difundieron hace cuarenta o más años *mientras no se nos ocurre utilizar la televisión para que todos los niños aprendan a leer sin necesidad de la escuela*»._

Destaco esto último. Cambie el lector “televisión” por “internet” ... Y medite esto último: “sin necesidad de la escuela”.

No era de “la” escuela. Era de *esa* escuela. La misma que tenemos hoy...

CAPÍTULO SEXTO

LA ESCUELA Y LA SOCIEDAD EN EL SIGLO XX (1970, OP.CIT.)

1. Introducción

Se podría decir que este libro es el desarrollo “in extenso” de la tesis desarrollada en “Desdén y mito de la escuela” (visto en el cap. anterior), un punto central en toda su obra, que permite entender a su vez la tesis central de *Etapas históricas de la política educativa*, cuya importancia ya hemos destacado varias veces.

El libro se origina también en diversos artículos y ensayos anteriores, pero re-escritos y conectados de tal modo que constituyen un libro, una unidad de pensamiento en sentido estricto⁷⁸.

En su introducción (donde reconoce su deuda con la profesora Beatriz Giani, su adjunta de cátedra, cuya labor fue también esencial para *Etapas históricas*) mi padre advierte que se ha dado cuenta que, hasta ahora, ha venido desarrollando, de manera evolutiva, una hipótesis que ahora presenta de manera sistemática. Esa hipótesis es la siguiente:

⁷⁸ Haremos abstracción de temas ya visto y nos concentraremos en las novedades que permitan comprender más sus dos próximos libros.

«Las instituciones escolares se han desvinculado de la realidad social a la cual deberían servir, a tal punto que no entienden ya qué es lo que deben hacer. Consecuentemente, pierden su tiempo intentando adaptaciones, transformaciones o reformas que no hacen al fondo de la cuestión, y se convierten en organismos que debaten métodos y organizaciones sin saber para qué quieren esos métodos y esas organizaciones. Las restantes instituciones sociales –los organismos políticos, religiosos, económicos, y aun los llamados culturales–, por su parte, tampoco entienden este fenómeno y confían, ingenuamente, que la escuela los sirve adecuadamente. Dicho en otras palabras: el problema educativo de nuestro tiempo –no un problema, sino ‘el’ problema– consiste en la desvinculación de la escuela y la sociedad. Creemos que ha llegado la hora de que la sociedad emprenda la reconquista de la escuela».

Dicha así, in abstracto, la hipótesis parece extraña⁷⁹, pero el lector ya cuenta con suficientes antecedentes.

En *El normalismo*, habíamos visto que la escuela primaria del Iluminismo se quedaba corta ante un mundo de la vida más amplio que contradecía las ilusiones redentoras (racionalistas) de *esa* escuela. La escuela *así concebida* se desvinculaba de la vida.

La *escuela nueva* trata de corregir esa situación, pero tratando de insertar la vida en los estrechos límites del aula positivista.

Es sus tratamientos de la escuela media presentados ante Luigi Volpichelli y luego en *Ideas y antecedentes...*, veíamos que la escuela media concebida solamente como una preparación para la universi-

79 Más extraña sonará lo que seguía inmediatamente: “... ¿Y quiénes son los ocupantes de este territorio, a los que se debe desalojar para retomar su gobierno? La respuesta es dura, quizás agresiva, e inclusive nos lesiona a nosotros mismos, pero creemos que es la única legítima. La sociedad debe reconquistar la escuela de las manos de los maestros, de los profesores, de los pedagogos, de los especialistas en educación –y, por supuesto de funcionarios y gobernantes– porque aun llevados de la mejor intención todos ellos han terminado por hacer de las instituciones escolares contemporáneas un inmenso edificio complicadísimo, costoso y casi mítico pero totalmente ineficiente para servir a los hombres de nuestros días en sus verdaderas necesidades”.

dad, de tipo humanístico, *desvinculada* del mundo del trabajo y de la técnica, quedaba entonces alejada de nuevas exigencias escolares que emergían de un mayor desarrollo económico y técnico que masificaban a la escuela media alejándola de esos fines iniciales.

En ambos casos, los reglamentarismos pedagógicos, acompañados por una legislación estatal que concentraba todo en un Estado Nacional, de tipo unitario, quitaba toda flexibilidad y oxígeno al sistema, alejado así de la libertad de enseñanza, con la complicidad cultural de padres que “depositaban” a sus hijos en el sistema escolar.

Las universidades involucionaban hacia la barbarie del especialismo...

Y todo ello enfrentaba y enfrenta a un sistema escolar estatal rígido e inmóvil con las nuevas tecnologías de la comunicación, que lo superaban ampliamente y lo dejaban como obsoleto.

Los procesos escolares se encontraban así *desvinculados* de nuevas exigencias culturales, exigencias y circunstancias que demandaban y demandan un nuevo modelo de escolaridad formal.

Veamos ahora cómo mi padre desarrolla ampliamente esta desvinculación que él venía analizando.

2. El proceso progresivo de desvinculación

El capítulo 1 comienza con un recordatorio de la esencia de la escolaridad formal. Como ya vimos, responde a la complejidad de ciertos contenidos culturales, que requieren cierto método que sobrepasa el aprendizaje espontáneo del mundo de la vida. Pero ese método (cuya deformación es el positivismo pedagógico) *complementa, pero jamás suplanta*, a ese mundo de la vida, donde familias, religiones, tradiciones orales, cumplen eficazmente su tarea en la transmisión de la visión del mundo.

Esa escolaridad formal alcanza hacia fines del s. XIX una característica especial: la escuela primaria fruto del Iluminismo, que iba a redimir al hombre de la ignorancia de épocas anteriores y lo iba a convertir en el buen ciudadano racional de las nuevas repúblicas (napoleónicas).

Pero esa hija de la sociedad del s. XIX ha quedado suelta y sin rumbo. En sus etapas fundacionales, la comunicación entre la sociedad y esa escolaridad era a través de políticos (en el buen sentido del término) que diseñaron coherentemente los contenidos mínimos de esos sistemas escolares, que eran relativamente adecuados a la sociedad de entonces. Pero las circunstancias sociales han cambiado, como lo ha explicado mi padre varias veces; ha surgido un nuevo mundo más masificado, más técnico, y la escolaridad antiguamente concebida ha quedado atrás, y además, los canales de comunicación entre la escuela y la sociedad se han cortado. «Ni el maestro de segundo grado ni el profesor de literatura comprenden qué tienen que ver sus tareas con la fábrica que funciona enfrente de la escuela; tampoco el contador ni el gerente de esa empresa terminan de entender claramente la vinculación de sus tareas con el campo escolar...». Y todas las legislaciones y los reglamentos didácticos, atados a una circunstancia anterior, imposibilitan el cambio, con lo cual se cumple lo afirmado en “desdén y mito de la escuela”: esta queda como un totem cultural “declamado” (mito) pero a la vez como un rey desnudo -al cual nadie le dice nada de toda utilidad (desdén).

Los *organismos de control y conducción* del sistema escolar juegan en ese proceso un papel fundamental. Las instituciones que prestan los servicios educativos están sometidas a organismos de gobierno (ministerios, secretarías, etc.) que pueden ser centrales o locales, colegiados o unipersonales, electivos o designados.

Pero no sólo esos organismos de control fueron concebidos para una circunstancia cultural anterior, sino que sus funcionarios tienden a aferrarse a ellos como sus custodios, sus sacerdotes, que los entronizan e inmovilizan, totalmente al margen de una sociedad que va evolucionando hacia otros horizontes y otras formas de aprendizaje.

«La participación entre la comunidad y la escuela ha quedado, pues, quebrada, y el abismo abierto entre ambas puede representarse por todos los organismos burocráticos, técnicos, gremiales y pedagógicos que se interponen entre ellos».

Por supuesto, esto tiene sus diferencias entre diversos países, que mi padre tenía siempre en cuenta porque su cátedra era política educacional *comparada*. Francia e Italia, con sus diferencias, presentaban

problemas similares por sus organismos de control tendientes a la centralización, mientras que el problema era mucho menor en los EEUU por la tradición localista de este último, *donde las juntas de educación de cada municipio deciden casi todo con total autonomía y además no están formadas por pedagogos profesionales* (recordemos que mi padre había viajado en 1968 a los EEUU para estudiar el sistema, cuya experiencia se haya relatada en este libro en parte IV).

La Argentina constituye un caso especial. Como ya hemos visto, la escuela primaria, según la Constitución, tiene una tradición localista, mientras que en el ámbito medio y universitario la tradición es centralista.

Esa tradición localista, como ya vimos, daba amplia participación directiva a los padres, con lo cual la des-vinculación estaba en teoría impedida. La ley de la Provincia de Buenos Aires de 1875 instituyó *Consejos Escolares distritales elegidos por votación popular*, quienes tenían nada más ni nada menos la responsabilidad de elegir a los maestros. La ley 1420 creó las “Comisiones inspectoras” distritales integradas por cinco padres de familia que seleccionaban los candidatos a ser directores de las escuelas de su jurisdicción. *Sarmiento y José Manuel Estrada defendieron ardientemente la misma posición: los derechos de los padres*. Mi padre lo señala para desmentir que el problema educativo de las escuelas primarias de fines del s. XIX fuera religioso. Y, cansado de luchar (como ya vimos) contra los directivos de colegios católicos que veían a los padres como una molestia, añade pícaramente: «Véase cómo los liberales de 1884 dieron a los padres un lugar y una autoridad en la enseñanza que muchos de los ardorosos defensores de los derechos iniciales de la familia en la educación de los hijos no se atreverían a conceder hoy...».

Pero la cosa no funcionó. La tradición centralista argentina, alimentada por un lado por los Borbones y por el otro por el centralismo laicista francés, pasó por arriba de esos intentos localistas (*un buen ejemplo, dice mi padre, de que inútiles son las legislaciones sin un consenso cultural: lo mismo que decía Hayek*). Reglamentaciones de esas leyes fueron quitando a esos organismos sus autonomías; el Estatuto del Docente les quitó formalmente su potestad para nombrar docentes y directores y la corrupción política hacía, además, que esos cargos

de los padres fueran llenados con correligionarios y amigos.... (El típico problema cultural argentino que no sé si tiene vuelta atrás).

Y la escuela media, como vimos, fue centralista desde el principio⁸⁰.

Esa centralización, esos organismos centrales de gobierno y esas legislaciones nacionales, con sus reglamentos y sus custodios cuasi-sacerdotales (un ejército de pedagogos, inspectores y directivos) es lo que separa a la escuela de los cambios sociales, que van por otro lado. Aquí se comprende una vez más que la libertad de enseñanza tenía en mi padre no sólo una defensa deontologista (un derecho inalienable) *sino también consecuencialista: la libertad de enseñanza es el camino para la re-vinculación entre escuela y sociedad.*

Pero mi padre advierte una vez más: esa centralización, ese estatismo asfixiante, no es fruto de una casta política autoritaria que avanza contra padres y ciudadanos como Hitler contra los polacos. No: los padres (los polacos) están encantados con que Hitler los invada. «...ni a los padres ni a las comunidades se les ocurre que ellos pueden tener el derecho de opinar, de exigir algo con respecto a la enseñanza...». «Los padres no conciben (y la sociedad en general tampoco) que tienen derecho de pedir explicaciones al sistema educativo por lo que este sistema haya brindado mal o deficientemente, o por lo que no haya brindado. Esto es lo más tremendo de la situación: no sólo están quebrados y disueltos los canales de comunicación entre la escuela y la sociedad, sino que ésta ha olvidado que la escuela es una institución que debe servirle según sus criterios...».

Mi padre reconoce que ha habido iniciativas para mejorar la situación, pero son casos aislados. El señala la tendencia cultural esta-

⁸⁰ Mi padre señala que en 1961 se intenta dictar el decreto 8608, que intentaba “introducir una directa participación de padres o vecinos en asuntos escolares” (de la escuela media). Mi padre transcribe el decreto, que es sencillamente asombroso. El final es tan obvio como triste: “...este decreto fue derogado antes de que hubiera siquiera comenzado a aplicarse y constituye una especie de curiosidad histórica, al menos teóricamente, en la historia de la enseñanza media argentina”.

tista por el lado de los padres, que en general están cómodos en dejar a sus hijos en manos de funcionarios estatales, creyendo que eso es bueno. Es más, no se hizo simpático señalando que la doble escolaridad era *cómoda* para padres que se *desentendían* de la formación de sus hijos, y como veremos advirtió severamente contra la triple escolaridad⁸¹: «...la mayoría de los padres, a pesar de que algunos pretenden cubrir la realidad con espaciosas argumentaciones, envían a sus hijos a escuelas de doble turno sin saber qué es lo que harán durante esas horas de permanencia en la escuela. Lo que les interesa es que *cuiden* a sus hijos durante el mayor lapso posible...».

En el plano universitario, la situación es mejor, por un motivo que es clave en todo este proceso. Los profesores universitarios, en ese momento, gozaban de una mayor autonomía en la redacción de sus planes de estudios⁸². Exactamente al revés que un docente secundario. Por lo tanto, puede canalizar con más libertad, hacia sus programas y clases, los cambios que se estén dando en la sociedad de su tiempo. El docente primario y secundario, tiene que pesar precisamente por ese ejército de burocracia inmovilizante que desconecta a la escuela de la sociedad.

La conclusión, por ende, no se hace esperar: «...No existe, pues, participación directa entre la comunidad y la escuela, y lo que es peor, no existe siquiera conciencia de esa falta, por lo cual la sociedad no sólo no participa de las decisiones que afectan al sistema escolar, *sino que ni siquiera pretende hacerlo*. Ha olvidado que debe atender esa responsabilidad. La mejor manera, a nuestro juicio, de reestablecer esa participación es reducir al mínimo posible -y siempre quedará bastante- toda la organización que rodea a la escuela, concediendo *directamente* a ésta la máxima capacidad de decisión (por ejemplo: *la redacción de los programas de cada materia, la organización horaria y metodológica escolar*

81 Analizaremos luego su gran artículo *La triple escolaridad*, en La Nación, del 10-9-71. El artículo cayó muy mal en vastos sectores que podían pagar esos colegios.

82 Mi padre estaba pensando más bien en un titular de la UBA no afectado por problemas ideológicos que sin embargo ya existían. Pero no se daba en aquella época los soviets del Conicet y de la Coneau.

deben ser aspectos que cada establecimiento escolar secundario debería poder resolver *por sí cada año*, y los primarios en conjunto con los del mismo distrito escolar). Con esta medida la escuela podría entrar en comunicación *directa* con la sociedad y recibir su influencia en forma más concreta. Luego, una política educativa que *descentralice* la prestación del servicio educativo y otorgue mayores responsabilidades a los funcionarios y organismos *locales -de preferencia electivos-* contribuirá a atenuar el panorama que hemos descripto».

Obsérvense varias cosas:

- a. La coherencia de esta propuesta con la libertad de enseñanza que él había defendido enérgicamente en el 63: « (...)... *Todos estos problemas –conviene aclararlo una vez más– no nacen solamente de posturas ideológicas relativas a la enseñanza religiosa, como a menudo suele creerse. En nuestro país los orígenes de muchas de estas desviaciones son fruto, simplemente, de la mentalidad estatista y burocratizante de muchos funcionarios que padecen de una especie de fe en el Estado ‘omnisciente’ y suponen que lo oficial, por el sólo hecho de serlo, es lo mejor.*».
- b. *Esa libertad de enseñanza no implicaba solamente eliminar para el sector privado los controles estatales. Significaba también que la enseñanza estatal re-adoptara la tradición localista de leyes como la 1420 y la de 1875 de la Provincia de Buenos Aires, que como vimos preveían consejos locales de padres con funciones directivas, cosa que se perdió, con un paso más: que la redacción de los planes y programas de estudios y toda la logística fuera también local, como era la tradición escolar de los EEUU que él había estudiado detenidamente en el 68.*
- c. *En esa época, por lo tanto, la libertad de enseñanza no implicaba para mi padre una dicotomía entre lo estatal y lo privado, sino respetar una tradición localista en los establecimientos estatales. El Estado, como hemos visto, tenía para mi padre, en aquella época, las funciones de establecer los grandes objetivos generales, mientras que planes de estudio y métodos pedagógicos quedaran reservadas no sólo a la autonomía de los privados sino también a la autonomía de los consejos de padres de las escuelas estatales.*

El paso a una des-monopolización lo daría en 1980, con el antecedente de un artículo que veremos después, de 1972: El monopolio educativo. Por ahora, destaquemos este párrafo: «...No proponemos la abolición de los sistemas educativos formales. Pedimos la abolición del monopolio educativo por parte del sistema educativo formal, o sea, la admisión y el reconocimiento de todo tipo de capacitación y formación logradas por vías distintas, mediante las pruebas que sea menester. Juntamente, la puesta a prueba de los resultados logrados por el sistema educativo. Es decir, que el sistema compita limpiamente por sus resultados y no se escude en certificados de aceptación obligatoria. Pero entiéndase: en uno y otro caso se deben probar resultados. No exigir haber estudiado un programa sino haber alcanzado una aptitud».

Esto es: la libertad de enseñanza es el canal que *re-vincula* a la escuela con la sociedad. Los controles del estado son los que las *des-vinculan*. En 1970 mi padre proponía reducir ese control al mínimo, esto es, fijación de objetivos, libertad en los medios. Dos años más tarde pre-anuncia el paso lógico que sigue: los objetivos deben ser fijados de manera libre por las diversas sociedades intermedias de la sociedad. Universidades, empresas, fundaciones, etc., seleccionan las aptitudes, las capacidades, que su personal requiere. Y el sistema educativo compete libremente para proveerlas. Otro mundo, sí. Pero no el más allá de la vida. En el mundo de los muertos habita el sistema educativo sofocado y asfixiado por el estado. La educación habita el mundo de la vida. Pero estamos en el primero. El segundo se nos perdió.

3. Los nuevos medios de comunicación

En lo que sigue del libro, mi padre recreará, de manera más detallada, temas que ya hemos visto: la necesidad de nuevos ciclos escolares (la escuela intermedia), los nuevos fines de la escuela primaria, la reforma de la escuela media, terminando con el caso del sistema educativo primario y secundario en los EEUU. Pero en todos estos temas reaparece, con más intensidad, los nuevos medios de comunicación y la telemática, en relación con lo que luego llamaría la tercera etapa de la política educativa.

3.1. La des-ideologización escolar como menos importante de lo que parece

Sin llegar a los extremos casi perversos de los tiempos que corren, en los 70 ya se hablaba de ese problema: «La escuela fue, a partir del siglo XIX, el gran campo de batalla de las ideologías y de las corrientes políticas y religiosas». Desde la noble ilusión positivista del s. XIX, donde había que enseñar a leer y escribir para ser buenos ciudadanos, pasando por las religiones y sus esperanzas en esas mismas escuelas, hasta el marxismo de los 70 y los pedagogos anti-capitalistas, todos ponían en las escuelas las expectativas de la gran transformación social. Mi padre no miraba mal las buenas intenciones de algunos (no del tercer caso precisamente). Simplemente recordaba: «...No es la escuela la gran transformadora de la sociedad. Es su servidora». Eso es así *siempre*, y por eso, como veremos luego y ya lo estamos viendo, el fracaso de la escuela redentora, sea esa redención la racionalista o la religiosa. «Pero algunas cosas sustanciales han cambiado en los últimos treinta o cuarenta años dentro del proceso de socialización de las masas», advierte, tomando las enseñanzas de Volpicelli y Gozzer⁸³: «Hoy, el eje del fenómeno educativo no

83 Volvemos a decir lo ya dicho en la nota al pie 21: “...Esta preocupación por la técnica acompaña al Zanotti educador toda su vida, y fructifica en uno de sus puntos más importantes: la tercera etapa de la política educativa, como veremos después. Esto fue fruto, a su vez, del contacto con dos visionarios italianos, el ya citado Volpicelli y el gran pedagogo italiano Giovanni Gozzer, con quien mantuvo siempre una gran amistad (de hecho yo lo conocí personalmente a Gozzer en una de sus visitas a Buenos Aires en la década del 70). Ellos anticiparon totalmente la revolución educativa que se venía de hecho con las nuevas tecnologías de la comunicación. Previeron, prácticamente, internet antes de que surgiera, hablaban ya de telemática y mi padre trató de explicarlo en una Argentina que aún sigue pensando en las mismas escuelas primarias sarmientinas del s. XIX. Por eso mi padre hizo amistades importantes con ingenieros a partir de la década del 70, que podían entender mucho más de lo que hablaba que sus colegas pedagogos...”. Agreguemos ahora que el caso de Gozzer es particularmente interesante, porque sobre esta base diagnosticó el fracaso de la escuela católica, ya en 1964, en Italia, en un extraordinario libro, *I Cattolici E La Scuola*, Vallecchi Editore, Firenze (creo que debe haber un solo ejemplar de ese libro en toda Argentina, actualmente en la biblioteca de mi casa, con profusas anotaciones y comentarios anotados al margen por mi padre). La tesis central del libro es *que los católicos han tratado de difundir la fe a*

está en la participación inmediata en la vida social cotidiana -la que ha cobrado, por otra parte, caracteres muy diferentes en las grandes urbes de los que tenía en los pequeños conglomerados de antaño- ni en la escuela, *sino en los modernos medios de comunicaciones de masas*: la prensa escrita (diarios y revistas), la radiofonía, la cinematografía y la televisión...» (Luego agrega mi padre a la telemática y desde más o menos el 85 hasta diciembre del 91, cuando muere, se entusiasma obviamente con los anuncios de la televisión por cable y el internet).

Y sigue: «Quienes continúan hoy haciendo de la escuela el campo de batalla de las grandes decisiones políticas o ideológicas *parecen no entender que tienen a su lado medios mucho más poderosos para influir en los pueblos*⁸⁴; muestran que no han captado la realidad, y que en verdad están captando el papel -simpático y emotivo, es verdad, pero profundamente negativo- del abuelo, que en el grupo familiar insiste en seguir utilizando viejos y queridos utensilios totalmente superados por las técnicas modernas». «Por ello la escuela será siempre -concluye más adelante- parte de un proceso educativo y formativo integral, pero no es hoy el ámbito principal de la formación política, social o religiosa. Comenzar a cobrar conciencia de este punto, y aún discutir la postura emergente es -entendemos- un camino que debe empezar a recorrerse».

través del sistema escolar positivista del s. XIX, un medio esencialmente contradictorio con esos fines; de allí su total fracaso. Y una muestra más de los límites del racionalismo pedagógico. Los católicos no dieron muestra de haberse enterado del libro de Gozzer, y ya puede imaginar el lector los vanos esfuerzos de mi padre por hacer comprender eso en Argentina. Por eso agregaba más abajo mi padre: “Así ocurre que muchos religiosos consumen sus energías y los recursos de sus instituciones en tener montados colegios y escuelas, mientras la formación espiritual de sus alumnos queda determinada, de manera principal, por medios que escapan completamente a su control y que suelen desatender”. En la biblioteca de mi padre se encontraban las siguientes obras de Gozzer, además de la citada: *Coloquios con Gozzer*, IRICE, Rosario, 1980; *Il Capitale Invisible*, Armando Editore, Roma, 1973; *Religione e Rivoluzione In America Latina*, Valentino/Bompiani/Milano, 1968; *Viaggio Intorno Al Socialismo*, Cincue Lune, Roma, 1979; *Perche Nuovi Filosofi*, Cinque Lune, Roma, 1977.

⁸⁴ Mi padre no estaba pensando en la manipulación de las masas (fenómeno que no desconocía) sino en la educación de las masas. Sutil diferencia.



Esta foto es una de sus últimas en el diario *La Nación*, que ya en los años 89-90 y 91 instala terminales de computadoras en todas las oficinas, con un solo CPU, lo cual en ese momento era una revolución tecnológica total. Se lo puede ver allí sustituyendo su vieja y noble Olivetti por el teclado de la computadora, poniéndose al frente, de buena gana, del futuro previsto.

3.2. Las primeras pero no las últimas letras

Lo mismo con la escuela primaria de fines del s. XIX, cuyos orígenes filosóficos, fines y relación con el normalismo ya había analizado mi padre tantas veces y lo volverá a hacer en el siguiente libro. Vuelve a recordar las esperanzas excesivas depositadas en ella por el positivismo pedagógico, vuelve a recordar las críticas de los pedagogos de la Escuela Nueva, aunque resaltando esta vez aún más la figura de Unamuno, que tan importante era para él, como veremos en su siguiente libro. Pero esta vez agrega: «...Y como si fuera poco, *la difusión actual de los llamados medios de comunicación de masas –la cinematografía, la radiofonía, la televisión– provoca una alteración de fondo en el panorama*

de la formación cultural de los pueblos. Se produce un retorno a la antiguas modalidades, porque la vía oral, de persona a persona, recobra sus fueros. La lectura, como medio principal de información, cede la primacía a estos otros que resultan más accesibles a las personas con menor desarrollo intelectual y que siempre exigen menos esfuerzo. La letra impresa es pura razón; la palabra oral viene envuelta en pasión».

Por lo tanto, «...La escuela primaria, entretanto, afronta un grave conflicto. Sin darse cuenta, ha continuado su marcha sin cobra conciencia de lo que ocurre a su alrededor. Mantiene sus contenidos y sus estructuras sin advertir estas novedades. Insiste en usar los libros de lectura como en las épocas en que ellos eran, de verdad, la introducción al mundo de las letras para sus alumnos. *Gasta su tiempo en intentar una formación que la sociedad y otros medios de comunicación consiguen con mucho mayor rendimiento*».

Pero ello no implica renunciar a la tarea de la lecto-escritura. «... Ahora su deber es ser, con más propiedad que antes, la verdadera escuela de ‘primeras letras’». Pero ello no la convierte en todopoderosa, ni entonces ni menos aún ‘ahora’: en el 1970 de mi padre y en nuestro 2021: «...*Deja de ser la única responsable de la formación cultural –y cívica y política– de las masas para convertirse en el primer paso de la formación y en la preparadora de los hombres y mujeres que deben ser capaces de asimilar y manejar la multitud de fuentes de información que la vida contemporánea les presenta*». Y concluye: «...Porque efectivamente debe ser, para el hombre de este siglo, la escuela de las primeras letras, *no de las únicas letras*, y para un mundo donde esas letras son, sí, indispensables e importantes, *pero no ya las vías exclusivas ni principales de la formación cultural*».

3.3. La escuela media, otra vez

El cap. VII es una detallada reiteración y perfeccionamiento de sus tesis ya vistas sobre la escuela media. Pasa revista a su origen histórico, citando esta vez a autores como Bossing, Carlos Octavio Bunge y Christopher Dowson, con largos pasajes que con una buena introducción a la Historia de la Cultura Europea. Reitera con detalle las transformaciones del s. XX, que revierten de hecho el fin preparatorio humanístico, para una universidad así pensada, en una escuela media masiva,

formadora para la vida y el trabajo en general, explicando una vez más la unión entre las humanidades y la técnica.

El fin de la escuela media debe ser, reiterando con ello un artículo suyo en *Cátedra y Vida* de 1966⁸⁵, **orientar, capacitar y formar**.

Orientar para que puedan elegir su destino.

Capacitar en el dominio de un conjunto de elementos culturales indispensables (dominio de la lengua materna; dominio total de un idioma extranjero; excelente formación en ciencias naturales; preparación para una futura orientación profesional).

Formar para lograr una personalidad equilibrada entre la vida cultural, familiar y cívica⁸⁶.

Claro que nada de eso se logró. Ese artículo fue escrito dos meses antes de su “gran error”: aceptar el cargo de Director Nacional de Enseñanza Secundaria. Ahora se ven cuáles eran sus ilusiones. Pero en los 70 ya estaba más tranquilo para diagnosticar el problema: rotos los vínculos entre la sociedad y la escuela media, ahogada esta última en reglamentos estatales asfixiantes, la escuela media no puede adaptarse a las nuevas exigencias culturales del s. XX. Pero agrega: «...*En momentos en que los medios modernos de comunicación avanzan a paso de gigante, y cuando estamos en los umbrales de prodigiosos adelantos que permitirán la difusión cultural por caminos insospechados, que tornarán a la escuela poco menos que obsoleta para esa misma tarea*, lo importante -precisamente para permitir la supervivencia de aquella unidad cultural, de aquel subsuelo cultural que dé las condiciones para que el hombre y la sociedad alcancen su fin trascendente- *es capacitar al alumno de la escuela secundaria a aprender, a juzgar, a discernir...* Para que ya como

85 “La escuela media que el país necesita”, *Cátedra y Vida*, 59, Marzo-Abril de 1966.

86 Aclara en ese momento mi padre que ello de ningún modo implicaba la orientación vocacional como una materia adicional o como el exclusivo campo de un gabinete especializado. Cuando se insistió en ese proyecto, mi padre lo fulminó con un famoso editorial en su momento, en el diario La Nación, con un significativo título: “una materia más”. Ello le costó un disgusto con algunos buenos amigos psicólogos que están muy convencidos del proyecto.

adulto esté en condiciones de aprovechar conscientemente los recursos que esos modernos medios ponen a su disposición». Reiteremos: «...y cuando estamos en los umbrales de prodigiosos adelantos que permitirán la difusión cultural por caminos insospechados». ¿Era visionario? ¿Hizo un viaje en el tiempo? No, pero el profesor Zanotti, el humanista, *amaba la técnica*⁸⁷, y sus amigos ingenieros (Germán Rafael Gómez entre ellos) le hablaban ya de la telemática, de la transmisión de contenidos educativos televisados vía satélite. La noción de ir a una pantalla y “bajar” un contenido de difusión masiva ya la tenía, aunque no por ello no dejaba de asombrarse⁸⁸.

Dejo al lector que disfrute por sí mismo la conclusión de este capítulo, una síntesis entre el pasado y el futuro: «...En última instancia, al llegar a ese punto se advertirá que otras modalidades, con otros contenidos, con otras estructuras materiales, con términos nuevos, con medios audiovisuales modernos y con todos los tipos de novedades metodológicas -que serán indispensables, por cierto- se estará haciendo lo mismo que aquellos medievalistas en el Gimnasio de Sturm, cuando, mediante la retórica, la dialéctica, sus latines, sus Cicerones y sus Tucídides, no enseñaban a los alumnos precisamente Cicerón o Tucídides, sino que les enseñaban a pensar, les enseñaban a aprender».

3.4. Otra vez, su crítica al “barroquismo reglamentarista”

Comienza sin miramientos: «...Las reglamentaciones han llegado a ser, por obra y gracia de los funcionarios y por cierta tendencia irrefrenable de nuestra sociedad, la peor de las plagas que corroen el desenvolvimiento de las actividades públicas y privadas». La ametalladora de críticas se

87 De vez en cuando se asombraba mucho de algunos filósofos que la veían como el mismo infierno. Gracias a Dios, Heidegger no existía para él, a pesar de que sabía perfectamente quién era.

88 Recuerdo una enternecedora conversación que tuvimos en 1969, cuando mirábamos una repetición por televisión del descenso del hombre en La Luna. En un momento me preguntó: ¿No te parece asombroso *que lo estemos viendo por televisión*? (Obsérvese: NO lo que estábamos viendo, *sino cómo lo estábamos viendo*). Yo, que ya tenía mi mente en los viajes a otra galaxia (que *era casi lo único que a mis 9 años entendía*) le respondí “no”...

detiene sólo cuando pasa a describir al barroquismo in abstracto: «...El detallismo y la profusión de adornos, bajo los cuales llegaban a desaparecer las líneas típicas de la obra artística, pretendieron generalmente disimular, bajo la apariencia de una gran riqueza imaginativa, la ausencia de gusto y sentimiento»: así define un diccionario enciclopédico a los excesos del barroco, y de allí que se admita para la expresión “barroquismo” el sentido –que algunos entienden aún como forma galicada– de “extravagancia, mal gusto”. Las consecuencias en lo educativo son obvias: «... En el ámbito educativo este barroquismo reglamentarista provoca, desde hace muchos años, lo que no titubeamos en calificar como un estado de parálisis de la vida escolar. Son tantos los detalles reglamentarios que se entretajan en torno de las actividades docentes cotidianas que prácticamente no queda posibilidad alguna de iniciativa, de labor original, de modificaciones organizativas para atender situaciones propias de cada establecimiento. En todos los casos se tropieza, irremisiblemente, con alguna disposición que no permite concretar la novedad. Las autoridades y los docentes de cada escuela se convierten así en disciplinados empleados cuya tarea fundamental es cumplir, cumplir, cumplir... disposiciones, reglamentos, circulares... y, por supuesto, programas».

La solución no se hace esperar: «...A nuestro juicio, ni siquiera los planes de estudio debieran ser aprobados por el Poder Ejecutivo, y ni siquiera por las secretarías o ministerios de Educación, sino que debieran quedar bajo la responsabilidad inmediata de los organismos de gobierno de cada nivel y modalidad escolar. Los programas de cada materia, luego, tendrían que ser elaborados por cada establecimiento escolar, bajo la responsabilidad de sus autoridades y con la participación de los docentes y técnicos indispensables, con cargo de rendir cuentas del satisfactorio cumplimiento de los objetivos básicos, estos sí, establecidos por los organismos de máximo nivel de gobierno»⁸⁹.

⁸⁹ Las ironías de mi padre eran agudas: “...Algunos detalles, sin embargo, no han sido reglamentados todavía: hasta el momento, el color de la tinta con que se colocan las calificaciones en cada examen está librado al buen criterio de cada profesor...”

Y la des-vinculación de la escuela con la sociedad es el resultado necesario: «...La sociedad ha perdido el contacto directo con la escuela porque el sistema de leyes y reglamentos, creado por ella misma, se le interpone ahora en el camino y no le permite enviar a las instituciones escolares la riqueza de su vida cultural en permanente cambio y renovación. Y precisamente cuando vivimos la mayor aceleración de la historia, la escuela se encuentra encerrada entre vallas de todo tipo que la alejan cada vez más de una sociedad que se ha puesto a marchar con velocidad alucinante».

Contrariamente al estatismo predominante, que lamentablemente se impuso a partir de los 90 con la Ley Federal de Educación, para mi padre la función de la ley era des-regular: «...La gran ley de educación que necesitamos es una ley libertaria⁹⁰, que *derogue trabas e impedimentos* y deje moverse a las escuelas, a los docentes y a la sociedad en su relación con las instituciones educativas. Que permita que el aire de la vida cotidiana entre por los ventanales cegados de las aulas. Suprimamos los controles y las fiscalizaciones de carácter formal que exigen determinados procedimientos y determinadas modalidades metodológicas, pero que no alcanzan a supervisar los resultados finales de la obra escolar. Que exijan anotaciones especiales en los libros de temas pero que no pueden asegurar el aprovechamiento del dictado de esos temas. No indaguemos más a los profesores de idiomas extranjeros sobre los métodos que usan, ni sobre los textos que utilizan, ni sobre los sistemas de evaluación que emplean. Comprobemos, simplemente, si al cabo del tiempo previsto sus alumnos han llegado al dominio idiomático correspondiente. *Juzguemos al árbol por sus frutos, al docente y a las escuelas por sus resultados y no por el cumplimiento formal –formalista– de las reglamentaciones*».

Como podrá ver el lector, a lo largo de toda su obra mi padre ha hecho las siguientes distinciones fundamentales:

⁹⁰ El término es conocido en estos momentos, pero no en aquéllos. Y a pesar de su profundo conocimiento de los EEUU, mi padre no estaba en contacto con los movimientos ya entonces denominados libertarios o anarco-capitalistas.

- Objetivos o fines generales de la educación;
- Resultados pedagógicos concretos, habilidades específicas;
- Títulos académicos y habilitantes;
- Los medios concretos para lograr lo segundo: propuestas didácticas y planes y programas de estudio.

Sólo lo primero, como hemos visto, reservaba en ese momento mi padre a los gobiernos nacionales, recomendando siempre el respeto a las autonomías locales y éstas, a su vez, respetando el derecho a voz y voto de los padres.

Lo segundo es casi lo mismo que lo primero pero más detallado, por nivel y jurisdicción.

El título académico es un certificado por el cual una institución avala que un egresado ha obtenido esos resultados pedagógicos concretos. El “habilitante” es un aval que otra institución otorga para el ejercicio de la profesión correspondiente.

Lo último debía ser dejado en total libertad.

Veremos cómo luego, en 1980, da el salto lógico a la des-monopolización de lo primero. Culturalmente es uno de sus puntos más difíciles y por eso lo vamos explicando progresivamente.

Hasta ese momento, mi padre advertía lo que luego empeoró: el título académico se convertía al mismo tiempo en título habilitante, y *la institución que los unía y los controlaba, uniéndolos con los resultados pedagógicos concretos*, era (es) el Estado Nacional.

El resultado era y sigue siendo la ineficiencia y la asfixia del sistema...

3.5. Y hablando de “planeamiento”... Un párrafo increíble

Ya hemos visto su lucha contra el rigorismo didáctico, ahora contra el barroquismo reglamentarista, y no podía faltar una crítica al planeamiento escolar, tan en boga entonces y que ahora llega al paroxismo de los inspectores de la Ceneau, ese infierno estatista que Dios le regaló no conocer.

Comienza con un elogio de lo que hoy, en filosofía de las ciencias, llamamos contexto de descubrimiento, esto es, la creación de hipótesis, lo básico, lo fundamental, para lo cual no hay método, a pesar

de los actuales cultos de “la mejor explicación”⁹¹. No en vano cita a Einstein: «...Se atribuye a Einstein una frase que –según el viejo adagio– si no es cierta merecería serlo. Dícese que alguien preguntó una vez al sabio cuál era su método de trabajo: si hacía fichas, si anotaba sistemáticamente sus ideas para después... La respuesta fue algo así como una mirada un tanto irónica y unas pocas palabras: ‘No..., usted sabe,...las ideas son raras...’».

Y luego añade algo que Popper⁹² y Feyerabend⁹³ hubieran firmado sin dudar, sobre los límites y errores del positivismo científico: «...Cada día comprendemos mejor que la ilusión de los cultores del experimentalismo puro, como proceso metodológico esencial para el avance de la ciencia, ha sido reemplazada por la convicción de que *la gran escallera hacia el avance del saber humano, en todos los campos, radica en la capacidad de elaborar hipótesis de trabajo mental, y que esa capacidad no puede ser reglamentada por ninguna metodología previa*».

Pasar de allí al positivismo pedagógico, nuevamente, era obvio: «... Los párrafos precedentes tienen una sola finalidad: recordar que desde que comenzó a desarrollarse y a aceptarse la técnica del planeamiento para el desarrollo de los sistemas educativos en el mundo contemporáneo, se comenzó a olvidar, simultáneamente, que como paso previo para la planificación hay que tener las ideas que sostengan a esa labor».

Pero entonces el lector se encuentra con un párrafo asombroso, uno de los tantos que sostienen mi hipótesis de que *el público conservador que lo leía no lo entendía*, mientras que la izquierda callaba porque nunca iban a encontrar en él un aliado de la revolución castrista: «...Hace falta un gran esfuerzo de imaginación para salir de esta situación, y ello exige valentía para afrontar las consecuencias que recaen implacablemente –lo sabemos– sobre quienes se arriesgan a dejar de lado conceptos que han pasado a la categoría de *intocables*. Se dis-

91 Lipton, P.: (1991): *Inference to the Best Explanation*, London and New York, Routledge.

92 Popper, K.: (1983), *Conjeturas y refutaciones*. Barcelona: Paidós; (1985), *Realismo y el objetivo de la ciencia*; Madrid: Tecnos; (1985) *La lógica de la investigación científica*, Madrid: Tecnos; (1988), *Conocimiento objetivo*; Madrid: Tecnos.

93 Op.cit.

cute sobre la formación de maestros con gran entusiasmo y también con gran honestidad». «...Pero ello revela, al mismo tiempo, que se acepta desde el principio que siempre serán necesarios maestros. Y esto *porque no se nos ocurre imaginar que quizá en el futuro podrán dejar de ser necesarias las escuelas*. Y sin embargo es casi seguro que antes de fin de siglo las escuelas, tal como las entendemos y las conocemos, habrán dejado de existir. Seguramente habrá instituciones que seguiremos llamando escuelas, pero lo que se hará en ellas será muy diferente de lo que se hace ahora, y por lo tanto no tendremos “maestros” en el sentido que ahora le damos a la palabra. *Consecuentemente, el personal de esas instituciones requerirá otro tipo de formación y de preparación*»⁹⁴. «...No se quiere admitir que quizá a fines de siglo será innecesario enseñar a los niños a aprender a leer y escribir en las escuelas, *porque muy probablemente aprenderán solos; –como hoy a hablar– gracias a ciertas modalidades que pueden utilizar los modernos medios de comunicación, como la televisión, por ejemplo*. En una palabra: se teme dejar andar a la imaginación por los caminos del futuro, y a pesar de que se sabe con certeza absoluta que la ciencia-ficción de hace treinta años es la realidad de hoy, no se tiene coraje para elaborar una pedagogía-ficción, que bien puede ser la realidad del siglo XXI» (Las negritas son nuestras). Eso es: las escuelas heredadas del iluminismo del s. XIX ya no serán necesarias. Los medios para la lectoescritura serán otros, y reemplace el lector el término ‘televisión’ por ‘internet’. Su único error, como visionario, fue su optimismo: «...es casi seguro que antes de fin de siglo las escuelas, tal como las entendemos y las conocemos, habrán dejado de existir». No, no han dejado de existir como edificios, como burocracia, como íconos, ritos y religiones seculares intocables, sostenidas por los gobiernos, el estatismo de muchos padres y los infames sindicatos. Pero la educación ya corre por otro lado, otro lado que por supuesto pasa por arriba a esa inútil liturgia que sin embargo hacer perder preciosos años a los educandos, y toda su vida a sus funcionarios.

⁹⁴ Sobre este tema se explayará luego en uno de sus arts. clave, que analizaremos más adelante: “Nuevas funciones profesionales docentes”, en IIE, (19), 1978

4. El sistema educativo de los EEUU

4.1. Introducción

Como ya habíamos adelantado, el viaje de mi padre a los EEUU, en 1968⁹⁵, fue clave para corroborar de algún modo sus tesis sobre la relación entre la sociedad y la escuela.

Retrospectivamente, este ensayo es un caso concreto del valor de las tradiciones localistas (municipalidades) en la política educativa. En su momento, mi padre elaboró la tesis de que EEUU había comenzado con

95 En aquellos años, en el ámbito social de mis padres (cuarta y tercera generación de inmigrantes italianos y españoles, ingresos medios) los viajes al extranjero no eran acostumbrados. No había recursos ni expectativas para ello, y las comunicaciones eran, para ellos, muy difíciles (las cartas eran lo habitual, y el lector tiene que ubicarse en una Argentina donde los teléfonos aún no tenían discado directo y una comunicación al exterior podía tardar entre 12 y 16 hs. de demora, y eso si había teléfono). En 1978 mi padre realizó su segundo viaje a los EEUU, esa vez enviado por el diario la nación para analizar las nuevas tecnologías de impresión.

El viaje de 1968 dependió de una invitación del Departamento de Estado de los EEUU. Vale la pena leer la advertencia que precede al ensayo, donde se explican los objetivos político-educacionales del viaje: “...*Una invitación del Departamento de Estado de los Estados Unidos de América nos dio la oportunidad de realizar un viaje de más de treinta días de duración a lo largo de varios estados. Ante la sociedad de que definiéramos nuestros intereses fundamentales, y considerando la imposibilidad de abarcar un campo muy vasto, resolvimos ceñirnos –dentro, por supuesto, del terreno educativo– a un tema que siempre nos había preocupado sobremanera y acerca del cual manejábamos ya una abundante información: el sistema de gobierno y administración escolar a través de los organismos locales.*

Por ese motivo solicitamos observar de cerca los mecanismos correspondientes en una gran ciudad, en una ciudad mediana y en una localidad pequeña de características rurales. Filadelfia (Pensilvania), San Francisco (California), Sioux City (Iowa) y Hagerman (Idaho) fueron los puntos elegidos. Ello nos permitió un contacto altamente fructífero con las autoridades escolares de cada lugar, con las escuelas mismas y con sus estudiantes.

Fruto de esas observaciones son los artículos que componen esta cuarta parte del volumen y que, entendemos son un ejemplo concreto de la problemática general de las relaciones entre la escuela y la sociedad en nuestro siglo. No es por casualidad que esta visión del sistema escolar de los Estados Unidos significa una clarificación tan adecuada de gran parte de lo dicho en los capítulos anteriores, pues este país se caracteriza por una estrechísima relación entre el marco social y la vida escolar.

una fuerte tradición localista pero en esos momentos (década del 60) los grandes costos con los que se enfrentaban las autoridades municipales producían una tendencia hacia una mayor intervención federal. La Argentina, señalaba, estaba recorriendo el camino inverso: de un comienzo fuertemente centralista se veía la necesidad de ir hacia administraciones locales. Por supuesto, el comienzo fue centralista en la Argentina NO porque en materia primaria las leyes 1420 y la de la Provincia de Buenos Aires de 1875 no hayan previsto, como vimos, los Consejos Municipales de Padres, sino porque de hecho y de derecho todo ello se perdió, amén de que en materia secundaria y universitaria el Estado Nacional centralizó todo desde 1853 en adelante. Por supuesto, que la Argentina comenzara un proceso inverso fue apenas una esperanza de mi padre en 1968, que obviamente no sólo nunca se cumplió sino que empeoró.

Mi padre no veía con malos ojos la intervención del gobierno federal de los EEUU para suplir lo que las municipalidades no podían hacer. Las circunstancias posteriores de los EEUU lo hubieran hecho ver las cosas de manera diferente, pero hay que tener en cuenta que cuando murió, en 1991, aún mantenía él la esperanza en alto que había implicado (para él, claro) la década de los 80 de Reagan.

4.2. La administración local

Uno de los ejemplos que da mi padre, la ciudad de Hagerman, en Idaho (lindante con Canadá) aún será sorprendente para horizontes argentinos.

La ciudad de Hagerman tenía como problema que su primaria y su secundaria no podían brindar a sus habitantes las mismas oportu-

Así, pues, los hilos de unión y los puntos de fricción entre uno y otro ámbito –en países de diferentes estructuras fáciles de comprender– se dan allí con gran nitidez. Por eso, también los problemas escolares son en los Estados Unidos muestra de situaciones de cambio en su arquitectura social. Esta visión “de un sistema educativo en transformación silenciosa” es entonces, parte esencial de la gran transformación que las relaciones entre la escuela y la sociedad están sufriendo en el último tercio del siglo XX.” (Las negritas son nuestras).

nidades de otros centros más desarrollados. El superintendente del distrito decide hablar con las autoridades de Washington para gestionar la ayuda técnica y administrativa. Pero aquí viene lo interesante. Esa propuesta debe ser sometida a la consideración y decisión de los miembros del *Hagerman District School Board*. O sea, no es Washington el que va a decidir, y ni siquiera el superintendente del distrito. Son los miembros del *board*.

«...Pero –se pregunta mi padre– *¿quiénes son estos personajes todopoderosos* que en última instancia han dado el sí definitivo y dentro de un año más deben dignarse aceptar otra vez la ayuda del gobierno federal? La amabilidad y la hospitalidad de todas las gentes del lugar –que nos abrieron las puertas de sus casas como si nos hubieran conocido desde hace largos años– y la exactitud con que el Departamento de Estado ha respondido a los deseos que expresamos con respecto a nuestros intereses en este viaje, nos permitieron conocer personalmente a los miembros del *District School Board*. Hemos cenado en la casa del presidente del cuerpo, hemos conversado con algunos de ellos y por fin hemos pasado una velada completa con todos ellos y con el superintendente, en lo que con sentido del humor denominaron una sesión especial».

El párrafo siguiente muestra de qué modo los miembros modestos de la comunidad local son los que deciden. *No los doctores, los técnicos, los “expertos”: los ciudadanos comunes son quienes los designan, y no porque no se puedan equivocar, sino porque tienen derecho a hacerlo: es su derecho a decidir su propia educación y la de sus hijos*⁹⁶, ese derecho que inútilmente intentó defender mi padre en la Argentina, a pesar de las declamaciones de que “los padres tienen el derecho a decidir”, que se acaba inmediatamente apenas el hijo en cuestión pone un pie en el edificio escolar.

96 En el fondo, muchos argentinos piensan: *no, los padres no tienen ese derecho, porque se pueden equivocar. Yo, el experto, voy a ser nombrado por el presidente y su ministro, y yo, entonces, que no me puedo equivocar, determinaré los planes, los programas, etc., todo por el bien de los padres.* ¿Tengo que aclarar cuál es el error de ese planteo?

Veamos el párrafo en cuestión: «...En general, son hombres de alrededor de cincuenta años. Hay una sola mujer, algo más joven, esposa de uno de los mayores ganaderos de la zona y criador de caballos de carrera. El presidente –hace diez años que ocupa el cargo– es un viejo residente. El y su mujer estudiaron en la misma escuela de la localidad. Tienen una finca en la que explotan la cría de ovejas. Otros dos son también ganaderos y el último es el director de la planta de energía eléctrica. *En general, la formación cultural es modesta y se nota, de inmediato, la diferencia entre la estructura mental del superintendente –doctor en educación– y la de estos hombres dedicados a las tareas de sus ranchos. Pero en particular el presidente del cuerpo hace gala de una información sólida y de criterio lúcido. Representan a su comunidad: están elegidos por ella y deben rendirle cuenta de sus actos.* Ellos designan al superintendente y a los maestros y profesores que este propone. *Son los responsables de separar de sus cargos al personal docente y de aprobar o desaprobar, en última instancia, todo lo que en Hagerman en cuestiones de educación se haga o se deje de hacer. El poderoso gobierno federal de Washington –es decir, del gobierno del país más fuerte del mundo occidental– debe tener la paciencia de esperar que estos cinco ciudadanos del pueblecito de Hagerman se dejen convencer de la bondad de la ayuda que se les ofrece para que sus fondos y sus programas puedan llegar hasta los estudiantes del lugar».*

Observemos que mi padre no está hablando de educación privada. Está hablando del mundo de la educación municipal. Tal vez había algún colegio privado, pero la dicotomía ni se planteó.

4.2.1. La tecnología al servicio de la enseñanza

Por supuesto, allí pudo ver in situ lo que Volpicelli y Gozzer ya le habían adelantado sobre la enseñanza y las nuevas tecnologías del conocimiento.

El párrafo que sigue tiene una importancia capital. Es como si fuera la fotografía del instante donde un ADN se fusiona con otro produciendo un tercero. Un ADN es el aula tradicional del positivismo pedagógico. El otro ADN son las nuevas tecnologías de la comunicación. El tercero es.... La tercera etapa de la política educativa. No, no es un aula con tecnología: es la transformación del aula en otra cosa, un nuevo

modelo que mi padre predice en “Nuevas funciones profesionales docentes”, que ya veremos.

Pero en 1968, *in situ*, mi padre ve el momento de la transformación:

«...Las aulas resultan una visión algo fantasmagórica en un primer momento porque la imagen tradicional es completamente diferente. No nos referimos, claro está, a los amplísimos pizarrones pintados de verde ni a las mesitas y sillas individuales ordenadas de cualquier manera menos la habitual, porque esas son imágenes ya conocidas de toda escuela más o menos actualizada. Pero la multitud de pantallas para filmes que cuelgan en diversos ángulos, los aparatos para proyecciones, las cámaras de televisión, los atriles especiales para trabajos de los profesores, los elementos para las clases de matemática o de ciencias... todo configura un paisaje de escuela del futuro muy diferente por cierto del que conocemos habitualmente».

Una escuela del futuro: pero no se logró. Quedó allí, en un limbo educativo, una carreta tirada con caballos que tiene que llegar a la Luna, a la cual se intenta arreglar. Pero no, por mejor que arreglemos la carreta (el ejemplo es de él), no puede llegar a la Luna. Hay que cambiar el modelo...Que no se cambió. Por eso algunas aulas actuales están llenas de tecnología, pero la estructura del aula sigue pensada sobre la base de la actitud pasiva del alumno. No, la clave es cambiar el modelo...Por eso él había dicho: *«...es casi seguro que antes de fin de siglo las escuelas, tal como las entendemos y las conocemos, habrán dejado de existir»*. Pero no, no dejaron de existir. Y de allí la parte final del prólogo a la segunda edición del próximo libro que analizaremos (*Etapas históricas....*): «... Personalmente, me basta advertir que cuando comencé a esbozar la tesis de esta modesta obrita –poco después de 1962– había visto claro. En términos académicos nadie me ha refutado. *En términos de acción, nadie ha dispuesto hacer nada concreto*. Lo primero me halaga. Lo segundo, duele».

4.3. Su reflexión final sobre los EEUU

El capítulo final es una cuidadosa evaluación tratando de evitar comparaciones improcedentes. Como la escuela es hija de la sociedad, la escuela de los EEUU tiene virtudes y problemas que son las de la sociedad norteamericana, así como nuestras escuelas tienen virtudes y

problemas que son los de nuestra sociedad. En ese caso, no hay que preguntarse qué escuela es mejor, sino qué sociedad es mejor.

La respuesta de mi padre, en un país cuya identidad dialéctica fue el enfrentamiento con lo anglosajón, por izquierda y por derecha, fue una respuesta indirecta, pero clara, que seguramente no le generó muchos amigos:

«...Concluamos: el sistema educativo de los Estados Unidos no es ni mejor ni peor que el nuestro. Es diferente, y esto porque los Estados Unidos son un país diferente del nuestro. En todo caso, pregúntese si el país es mejor o peor que el nuestro. Y en cuanto se reflexione en esto —al margen de prejuicios, tendencias xenófobas o ideológicas, o intenciones de propaganda política—, se advertirá que la pregunta encierra una simplicidad mental insoportable».

CAPÍTULO SÉPTIMO

ETAPAS HISTÓRICAS DE LA POLÍTICA EDUCATIVA (1972)⁹⁷

1. Introducción

Asumiendo la falibilidad de mi propia interpretación, se podría decir que este libro es el *opus magnus* de mi padre, el libro donde su pensamiento alcanza toda su madurez teórica y toda la síntesis de sus aportes anteriores. La explicación de los orígenes filosóficos de las escuelas primarias del s. XIX, del normalismo, las críticas de la escuela nueva y sus problemas, y, finalmente, la tercera etapa de la política educativa y su relación con las nuevas tecnologías de la comunicación, todo está aquí de vuelta pero renovado: de vuelta, porque son los temas que él venía anunciando desde su primera obra sistemática, *El Normalismo*; renovado, porque se encuentran desarrollados y sintetizados con la claridad de pensamiento que emerge de una permanente re-elaboración del mismo núcleo central.

El libro tiene una introducción en 1970 donde agradece su deuda intelectual con su gran ayudante de cátedra, la Profesora Beatriz Giani: «... *Este trabajo tiene su origen en los cursos de Política Educacional y Educación Comparada dictados en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, durante 1968 y 1969. Un deber de ética intelectual, que sería inadmisiblesoslayar, y un sentimiento que une la gratitud con el respeto académico me imponen declarar que en esa labor ha colaborado*

permanentemente la profesora Beatriz Giani, adjunta de la cátedra. Las ideas que siguen son, pues, el resultado de un esfuerzo de pensamiento conjunto. En particular, debo reconocer los aportes que la versación histórica y política de la profesora Giani le ha permitido ofrecer en abundancia para mejor ilustración de los temas considerados. Las dos obras citadas aquí de origen francés —el notable volumen *Les instituteurs* y el artículo de Gastón Bonheu— son apenas un par de ejemplos de esa colaboración constante. En la tarea docente propiamente dicha, la profesora Giani tuvo a su cargo el desarrollo de la parte comparada del curso y analizó, en consecuencia, la situación de algunos países europeos —Francia, Rusia, Italia, Gran Bretaña— y de Estados Unidos durante cada uno de los periodos considerados». A eso se agrega la nota que acompaña al asterisco cuando aparece la segunda edición, posterior a 1978: «...La profesora Beatriz Giani falleció en el año 1978. Valga la introducción que antecede, escrita para la primera edición, como homenaje merecido a una personalidad notable y a un intelecto de capacidad excepcional, al que un destino adverso no permitió elaborar una obra escrita como la que pudiera haber dado en otras circunstancias y que desparramó en clases y cursos en desorden generoso».*

*Ese prólogo a la segunda edición, de 1980, es una ratificación de todo lo sostenido en 1972. Por ende, lo comentaremos luego de haber analizado lo dicho en 1970. Por ahora reiteremos esa sensación de desánimo que ya había comenzado en su último gran libro, *Los objetivos de la escuela media*. «...Personalmente, me basta advertir que cuando comencé a esbozar la tesis de esta modesta obrita —poco después de 1962— había visto claro. En términos académicos nadie me ha refutado. En términos de acción, nadie ha dispuesto hacer nada concreto. Lo primero me halaga. Lo segundo, duele». O sea, lo que le dolía es que nadie quisiera o pudiera hacer algo al respecto. Sin embargo, a pesar de esa tristeza que acompañaba al reformista, al transformador, fue su experiencia de 1966 la que lo ayudó a no repetir el error en 1976, cuando toma la decisión de volver full time al diario *La Nación* del cual terminaría siendo Jefe de Editoriales⁹⁸. Fue el*

98 Mi padre se tomó el cargo de Jefe de Editoriales con la misma consagración cuasi-sacerdotal con la que había sido maestro (misión que, desde luego, lo acompañó siempre). Ignoro si el diario *La Nación* (que es ya otro diario) conserva todos sus edito-

periodismo, su otra pasión, lo que lo salvó psicológicamente. Allí volcó de vuelta toda su inagotable energía, sólo vencida por los inevitables deterioros físicos de su enfermedad⁹⁹.

2. La escuela redentora

El capítulo uno del libro se titula “La escuela redentora de la humanidad”. Alguna vez he escuchado una interpretación apresurada según la cual ello era un gran elogio de mi padre hacia la escuela primaria de fines del s. XIX. No. Pero tampoco era una crítica hostil. Como ya hemos visto, era una bondadosa toma de distancia, de un hijo del normalismo,

riales digitalizados; yo los tengo en mi casa en carpetas que mi madre con toda prolijidad organizó. El escribía los de educación, obviamente, pero también sobre otros temas, para lo cual tenía un equipo de colaboradores secreto. El se tomaba muy en serio que los editoriales eran del diario y no de él; por eso el nombre de esos colaboradores no lo sabía nadie, ni siquiera nosotros, aunque yo tenía mis hipótesis. En La Nación de ese entonces se tomaba muy en serio que cada sección del diario dependía de su jefe, que hasta entonces eran personas que habían hecho toda su carrera en el diario.

⁹⁹ Como mi hermano y yo explicamos en la nota introductoria a su *Obra Fundamental*, “...Hacia 1985 comenzó a sentir una progresiva disminución en sus fuerzas físicas, lo cual no fue algo fácil de aceptar en una persona acostumbrada a un rendimiento fuera de lo normal. Paralelamente a la evolución de su enfermedad, los médicos la fueron diagnosticando. Su hepatitis viral crónica tipo C hizo su primera crisis grave en abril del 91. Una conversación con su médico durante ese año revela perfectamente al hombre que hemos descripto. Después de meses de descanso absoluto, se le permitió regresar al trabajo pero “a media máquina”. “Zanotti, desde ahora, en su trabajo, tendrá que acostumbrarse a los grises”. “Dr., en mi vida no hay grises”. Sin embargo, formó parte del blanco de su espíritu aceptar ese gris ajeno a su voluntad. Fue adoptando frente a la muerte la difícil síntesis entre una mala resignación y una mala rebeldía. Su muerte fue su última clase, como adjunto de la Providencia Divina. Fue internado en gravísimo estado hacia mediados de diciembre. Más o menos un mes antes había leído la *Salvifici Doloris* de Juan Pablo II, texto que aún puede observarse sobre su mesa de luz. Unos días antes de Navidad recuperó la conciencia. Habló del sentido cristiano del dolor con enfermeras, amigos y parientes. Pasó la Nochebuena con todos nosotros, y nos explicó —seguía dando clase— por qué era esa una de las Navidades más profundas de su existencia. Dos sacerdotes fueron a verlo durante ese período, como amigos y como pastores. Pasada esa Navidad, donde su lucidez espiritual había llegado a su máximo, entró en coma, exactamente después del 25. Recibió la extremaunción. No muchas horas después, murió. Había una profunda paz en las facciones de su rostro”.

hacia el positivismo pedagógico en el que se había formado. Así como el Cristianismo dijo “id y bautizar en nombre del Padre...”, el racionalismo iluminista del s. XVIII dijo “id y enseñad en nombre de la razón NO religiosa”, con el mismo fervor religioso de las religiones rechazadas (de allí el magisterio como sacerdocio laical, que mi padre vivió y que tiene algo de verdad). Mi padre explica detalladamente en este capítulo, como si no lo hubiera hecho anteriormente, los orígenes iluministas del fervor educativo del estado cultural, donde la escuela primaria obligatoria, estatal, para todos, era la forma de redimir a los pueblos de su ignorancia e incorporarlos a la racionalidad de los Estados seculares. Por eso la escuela “redentora”. La redención ya no venía de la Gracia, sino de la razón secular, de la ciencia, de la lecto-escritura. En el fondo era una noble ilusión, aunque errónea: un nuevo socratismo moral. *El ciudadano que conozca al bien, lo practicará*. Gran ilusión. Y qué tristes las desilusiones.

Pero no entremos en las desilusiones aún. Los siglos XVIII y XIX fueron siglos optimistas. La Constitución era para los racionalistas lo que la Biblia para los protestantes: «...Como la Biblia para los protestantes, la Constitución es el libro por excelencia para los republicanos del XIX, y así como la Iglesia de la Reforma debió ser docente y alfabetizadora, la democracia no pudo dejar de serlo, so pena de perder las bases sobre las que había de sustentarse en la realidad de su funcionamiento». Y por eso la misión redentora de la escuela, para que el ciudadano pueda leer la Constitución, entenderla y practicarla: «...Esta escuela nace, pues, con un sentido misional. Viene a redimir a los hombres de su doble pecado histórico: la ignorancia, miseria moral y la opresión, miseria política. La ilustración los hará otros: serán libres de su ignorancia y de su esclavitud. Miles de años atrás se propuso a los hombres salvarse del pecado original y ser libres de su propia culpa, de sus pasiones y de sus ambiciones. Por intermedio de su Hijo, Dios convocó, a todos, a una nueva vida. En el fondo de los mejores espíritus de los siglos XVIII y XIX, que proclamaron la necesidad de la instrucción universal para lograr la dignidad de los pueblos y el ejercicio de sus derechos, latía una convocatoria a una nueva vida política, a una salvación en este mundo, a una redención universal. La escuela era la llamada a realizar la gran obra y los maestros sería los apóstoles laicos de la gran cruzada».

Los Estados Nacionales sustituyen a las unidades religiosas de antaño. El himno, la bandera, la lengua nacional eran los símbolos de

unidad secular y la escuela su instrumento de transmisión. Mi padre explica con lujo de detalles a los nuevos evangelizadores: los maestros del *Risorgimento*, *Les instituteurs*¹⁰⁰ posteriores a la Revolución Francesa, y, por supuesto, Sarmiento y sus ideales redentores.

De toda esa riqueza de ejemplos, que exhorto al lector a que los disfrute, seleccionamos uno por su belleza y simbolismo. Se trata de un famoso párrafo de una de las historias del famoso *Corazón*, de Edmundo de Amicis:

«...’Ayer entró el director con otro nuevo alumno, un muchacho de cara muy morena, de cabello negro, ojos también negros y grandes, con las cejas espesas y juntas... el maestro lo cogió de la mano y dijo a la clase: ‘Os debéis alegrar. Hoy entra en la escuela un nuevo alumno, nacido en la provincia de Calabria, a más de cincuenta leguas de aquí. Quered bien a vuestro compañero que de tan lejos viene... *hacedle ver que todo chico italiano encuentra hermanos en toda escuela italiana donde ponga el pie*’. Dicho esto, se levantó y nos enseñó en el mapa de Italia el punto donde está la provincia de Calabria. Después llamó a Deroso... ‘Como el primero de la escuela, da el abrazo de bienvenida, en nombre de toda la clase, al nuevo compañero; el abrazo de los hijos del Piamonte al hijo de Calabria’... Después repuso ‘Acordaos bien de lo que os digo. Lo mismo que un muchacho de Calabria está como en su casa en Turín, uno de Turín debe estar como en su propia casa en Calabria; por esto lidió nuestro país cincuenta años y *murieron treinta mil italianos*. Os debéis respetar y querer todos mutuamente; cualquiera de vosotros que ofendiese a este compañero por no haber nacido en nuestra provincia, se haría para siempre indigno de mirar con la frente levantada *la bandera tricolor*’». Observe el lector cómo en ese párrafo están resumidos todos los ideales del Iluminismo y sus símbolos cuasi religiosos. *Uno*, la unidad nacional, esa unidad que debía ser lograda para lograr un Estado nacional laical sobre la base de las cenizas de diversos reinos anteriores. *Dos*, el acto sacrificial, la guerra por

100 El libro tiene importantes citas, directamente en el original francés, y luego traducidas, del libro *Les Instituteurs*, de Georges Duveau, Editions De Seuil, 1961.

la cual se inmolan los héroes de la cruzada. *Tres*, la bandera tricolor, el símbolo sagrado del nuevo Estado. *Cuatro*, la incorporación del super yo racionalista, la culpa de violar la nueva sacralidad. En eso hemos sido educados todos y no nos hemos dado cuenta (quiero aclarar que la analogía psicoanalítica es mía; mi padre la habría rechazado).

¿Y en Argentina? Pues, como ya vimos, Sarmiento (también Rivadavia, antes), en la educación primaria, es el ejemplo típico de esta posición; en la enseñanza secundaria, Mitre, Amadeo Jacques, Gorostiaga, etc. Pero no sólo autores iluministas: también autores creyentes que compartían este ideal, como Belgrano y José Manuel Estrada. Porque este ideal no es erróneo por lo que afirma, sino por lo que olvida. *Afirma la importancia de la escolaridad para el desarrollo de los pueblos, sea ella secular o religiosa, pero olvida que la escuela es hija, no causa, de la sociedad que la origina, y que no puede sustituir el mundo de la vida.*

Pero eso es para el capítulo dos de este libro. Volvamos a Sarmiento: «... Un pueblo ignorante -cita mi padre- elegirá siempre a Rosas». Demos vuelta la frase (continúa) y nos queda: «Un pueblo ilustrado siempre elegirá bien a sus gobernantes».

Este ejemplo, como veremos, es fundamental. No importa si es Rosas o Roca. El asunto es la firme creencia de que la educación primaria producirá buenos ciudadanos. Una creencia que la Iglesia y otras religiones no negaron en absoluto; sólo discutieron que se quitara la enseñanza religiosa de las escuelas. Por lo demás, como hemos visto (recordemos el libro de Gozzer) adoptaron totalmente el ideal iluminista. Por eso mi padre no considera que a fines del s. XIX haya habido una lucha por la libertad de enseñanza, *sino una “batalla por la escuela”*: el asunto fue si la escuela era utilizada por iluministas o por creyentes, ambos coincidiendo, sin darse cuenta, en el ideal ilustrado: «...Una consecuencia inmediata de este proceso que acabamos de explicar es la exacerbada polémica que a fines del siglo pasado se entabló con el nombre de ‘libertad de enseñanza’ y que, a nuestro juicio, cabría llamar con más exactitud la ‘batalla por el dominio de la escuela’. Lo que ocurrió fue que, vista la importancia y la fuerza que se le concedió a esta institución –la escuela– los diversos sectores políticos e ideológicos que formaban la sociedad entendieron *que, dominando la escuela dominarían el proceso de culturalización*. Hagamos la escuela laica y conseguiremos la laicización de la sociedad; hagamos la

escuela religiosa y mantendremos la religiosidad de la sociedad, tales fueron los supuestos sobre los que se dio la batalla, sí que enconada, tanto más, cuanto más fuertes eran las convicciones sobre el poder de esa institución. Dado que la educación era un asunto eminentemente escolar, y lo que pudieran hacer la familia o la sociedad carecía de importancia, para la formación religiosa, debía necesariamente circunscribirse a la acción de la escuela. La Iglesia Católica, inclusive, olvidó el poder del culto familiar, de las ceremonias litúrgicas del ámbito local inmediato, la fuerza educativa de la vida parroquial y gastó, prácticamente, todas sus fuerzas en la lucha por la reconquista de la escuela, que un Estado en general laico y a menudo antirreligioso, le sustraía de un dominio secular. El razonamiento de la otra parte era más lógico: fundadas sus convicciones en la fuerza de la razón, en el poder transformador de la ilustración, no podía sino estar de acuerdo con que el dominio de la escuela –hogar de la razón y del alfabeto– sería el camino adecuado para formar los ‘nuevos hombres’. *Unos y otros, de cualquier modo, dejaron de lado la ‘vida’ y eligieron la escuela; al sermón dominical y al rezo familiar sucedió la ‘hora’ de religión y el catecismo –letra en cambio de palabra– y a la vida comunal partícipe y soberana, en relación cara a cara y en discusión oral callejera, la ‘hora’ de instrucción cívica y la lectura de la Constitución: letra en cambio de vida. La razón, en ambos casos, reinó absoluta y la pasión vital de la discusión con el alcalde del pueblo, o la emoción profunda de las procesiones en los días de fiesta religiosa, quedaron abandonadas: la escuela y los maestros serían bastante para suplirlas con ventaja».*

Pero esto, a su vez, porque en el iluminismo la letra escrita, el libro que hoy llamamos físico, fue sinónimo de educación, de cultura: “letrado” fue igual a culto, ilustrado. ¿Y por qué? Porque esa razón racionalista privilegia la letra escrita, la concentración de la lectura, que requiere el apaciguamiento de las pasiones, por sobre los demás elementos del mundo de la vida, más emocionales (o ligados a una noción más amplia de inteligencia)¹⁰¹. «...‘La palabra oral’, o la ‘palabra’

101 O sea una noción de racionalidad NO instrumental, hermenéutica; ver al respecto Zanotti, H.: *La hermenéutica como el humano conocimiento*, Arjé, LLC, Cheyenne, USA, 2019.

propiamente dicha es una mezcla de razón y de pasión. Al escucharla, quien la recibe es sacudido conjuntamente por una carga conceptual y emocional. No sólo llega a su razón el sentido lógico de la frase, sino que sus sentimientos se ven sacudidos por un gesto, por un tono, por un estado de ánimo del interlocutor. Inclusive, la vía primera de penetración es la emoción, y sólo después se abre –a veces– la vía de la razón pura, hasta donde esa escisión es posible. Cuando escuchamos a un orador, el primer movimiento de nuestro espíritu no es la racionalización o la precisión conceptual, sino el sacudimiento emotivo que nos provoca su voz, su gesto, su porte, su entusiasmo o su frialdad». «... ‘La palabra escrita, (sigue mi padre) la letra’, es, en cambio, pura razón. Es la expresión desnuda del concepto y exige un proceso de captación eminentemente intelectual. La vía inicial de penetración del mensaje en nuestro ánimo, cuando llega por la escritura, es la racional. Sólo después consigue emocionarnos: cuando ese concepto se ha hecho pasión en nosotros. La emoción sigue a la razón en este caso: para apasionarnos necesitamos comprender».

Claro que son dos extremos. Claro que la razón puede acompañar a otros medios de comunicación del pensamiento, y claro que ciertos estilos literarios (Unamuno, por ejemplo) son más emocionales. Pero la cuestión es que el momento del “estar sentado leyendo” (un libro físico) se sigue considerando aún hoy el paradigma del pensamiento racional. Se tiende a despreciar al mundo de la vida, que no es irracional, sino integral. Por lo tanto, «...Se produce, pues, un olvido del papel educativo de la sociedad, porque se deja de lado y se subestima la fuerza formidable que la vida tiene como factor formativo. Se subestima la fuerza de la tradición oral, de la ‘convivencia’ en el hogar, en la aldea, en el barrio ciudadano, del ejemplo vivo de la acción y de las formas cotidianas del mundo adulto». Y entonces, «...La escuela formará ciudadanos: las lecciones de instrucción cívica lograrán el milagro, y a pesar de la corrupción de la vida política diaria y de los ejemplos de la realidad, la enseñanza de la Constitución –catecismo cívico– y los manuales de instrucción cívica, forjarán los hombres que asumirán, cabalmente, sus deberes y defenderán sus derechos: ‘un pueblo ilustrado siempre elegirá bien a sus gobernantes’». «...La lección del maestro turinés -sigue mi padre-, al presentar a la clase el muchacho calabrés, dará sus frutos y ninguno de esos jóvenes olvidará

ni la bandera tricolor ni el mapa de Italia». «...Los hombres del siglo XX -concluye- no comprendemos ningún proceso de culturalización al margen de la escuela, al margen del libro; la letra y la escuela son los ejes centrales del proceso educativo. Lo demás, apenas si cuenta, apenas si existe para nuestra conciencia».

Están dadas con esto las condiciones para que comprendamos al capítulo dos.

3. La escuela nueva

3.1. Introducción

Entramos ahora a uno de los puntos centrales, medulares, no sólo de esta obra, sino de toda la obra de mi padre, ya prefijada en su artículo “Desdén y mito de la escuela”, que habíamos analizado en *Precisiones pedagógicas*.

La pedagogía y la política educativa no son ajenas al s. XX. Así como el s. XVIII fue un siglo optimista, y e XIX, tal vez, más aún, el s. XX es el siglo de las desilusiones (y mejor no entremos en el XXI). Las dos grandes guerras mundiales fueron atroces, y no se quedó lejos el resultado de la Segunda, esa guerra fría continuada luego de 1989 en peores formas, que estamos viviendo precisamente hoy.

La filosofía no se hizo esperar. Las críticas al Iluminismo racionalista arreciaron desde todos los frentes. La Escuela de Frankfurt y su crítica a la razón instrumental¹⁰². La filosofía de la ciencia y su giro histórico¹⁰³. La crítica fenomenológica al positivismo¹⁰⁴. La hermenéutica y la historicidad como centro de la misma filosofía¹⁰⁵. Los filósofos del

102 Ver Habermas, op.cit.

103 Ver Kuhn, Lakatos, Feyerabend, op.cit.

104 Husserl, op.cit.

105 Ver al respecto Gadamer, H-G, *El giro hermenéutico*, Cátedra, Madrid, 1998, y *Verdad y método*, I, y II [1960/1986]; Sígueme, Salamanca, 1991/1992.

diálogo¹⁰⁶. Wittgenstein y su crítica al lenguaje como información¹⁰⁷. La modernidad se convierte en el enemigo. Distinguirlo del Iluminismo es casi imposible¹⁰⁸.

Por lo tanto, no es de extrañar que en los temas educativos se siga el mismo camino. El positivismo pedagógico ha fracasado, y desde los reformadores de la década del 20¹⁰⁹, hasta la crítica de la izquierda marxista pedagógica al capitalismo¹¹⁰, todo clama por una “nueva” educación. Mi padre también. Pero cómo se ubica él ante este panorama, cómo lo diagnostica y cómo se distingue de las demás posiciones, es esencial para comprender el tercer capítulo de esta obra preanunciado varias veces en los textos vistos anteriormente.

Para ello seguiremos el orden propuesto por mi padre: las desilusiones del s. XX, el movimiento de la escuela nueva, y qué falló en esa nueva ilusión.

3.2. Una redención que no fue tal

La “escuela redentora” estaba llamada a ser la constructora del “hombre nuevo” del Iluminismo. Es habitual que las ideologías diversas apelen a una transformación de la naturaleza humana como medio indispensable para la revolución. Pero esta no era la revolución comunista llena de Lenín, sangre y crueldad. Era la noble ilusión utópica de la razón iluminista, que, como hemos dicho, era un nuevo socratismo moral. El que “conozca” la Constitución será un buen ciudadano. Votará siempre bien, verá a todos como iguales, será plenamente consciente de sus derechos y deberes. El ser humano maduro de Kant.

106 Buber, M.: *Yo y Tú y otros ensayos*, Lilmod, Buenos Aires, 2006, y Levinas, E.: *Totalidad e infinito*, Sigüeme, 2016.

107 Wittgenstein, L.: *Investigaciones filosóficas*, Crítica, Barcelona, 1988; *Sobre la certeza*, Gedisa, Barcelona, 2000.

108 Excepto, como dijimos, para Francisco Leocata, op.cit.

109 Dewey, Gentile, Lombardo-Radice, Ferriere, Rosario Vera Peñallosa; Carlos María Biedma; Carlos N. Vergara; Ernesto Nelson.

110 Lapatí, Illich, Freire.

Pero no. Un ciudadano educado no votará nunca a Rosas, decía Sarmiento. Los rosistas podrían responder que un patriota educado no votará nunca a Sarmiento, así que no se trata de Rosas y Sarmiento, sino de las expectativas que colocamos en la educación formal *positivista*¹¹¹.

Muy importante es la expectativa puesta en el alfabeto, en la palabra escrita, dejando de lado otros medios de expresión del pensamiento, más pasionales, más ligados a un mundo de la vida donde la inteligencia no es sólo la deducción.

Lo curioso, si quisiéramos una refutación “empírica”, la tenemos, aunque no prueben nada; «...la primera vez -explica mi padre- que las masas argentinas votaron, de verdad, según su auténtico sentir, lo hicieron no por un programa racionalmente elaborado, difundido y discutido, sino pasionalmente por un hombre que era casi un mito: Hipólito Yrigoyen. Y cuando apareció en la escena la figura de Perón, el pueblo ‘ilustrado’, es decir, alfabetizado al menos, volvió a dar la espalda a los programas y a los viejos líderes de las bibliotecas y los periódicos doctrinarios y siguió el impulso irracional de sus pasiones. *La Unión Democrática triunfó, no se olvide, en la provincia de Corrientes, que ostenta uno de los primeros lugares en la escala de porcentajes de analfabetismo en todo el país.* Quiere decir que, la relación entre ignorancia y peronismo no era, por lo menos, tan directa como se pretendió. La contradicción flagrante no fue advertida por muchos, pero, era sentida desde tiempo atrás por gran cantidad de personas».

Oh sorpresa: Perón perdió en la provincia donde el analfabetismo era mayor. ¿Qué pasó allí?

Interesante además, cómo mi padre describe, para espanto de los antiperonistas ilustrados, una clave emocional del triunfo de Perón: «...Cuando Perón, en su última disertación radiofónica, antes de

111 Este adjetivo es siempre indispensable, porque no se trata de la educación formal en tanto tal, la escolaridad en sí misma, como hemos visto cuando analizamos *La misión de la pedagogía*. Un home-schooling realizado por padres no iluministas es educación formal.

las elecciones de febrero de 1946, dijo a los peones de las campañas: ‘Vayan a votar de cualquier manera. Si el patrón les cierra la tranquera, salten la tranquera o rompan la tranquera, pero vayan a votar’, no les estaba proponiendo un programa de gobierno ni les estaba explicando cuáles serían las soluciones que habría de aplicar, para remediar los problemas económicos y sociales de los peones de las campañas. Simplemente, hablaba a la pasión de esos hombres, que no recibieron el mandato en un papel escrito, en una cartilla, donde hubiera sido nada, porque nada había de conceptual, de razonamiento sensato, de ideas claras en el llamado. Pero recibían un mensaje por medio de una voz, de una voz humana, real, que les hablaba a cada uno de ellos y que sentían vibrar viva y que resonaba en todo su ser. Y votaron. Al día siguiente, los esquemas racionalistas yacían por el suelo».

Lo mismo con el sentimiento de unidad nacional: «...Tampoco respondió a las esperanzas iniciales, la formación del sentimiento nacional. Pasaban los años, y a pesar de los esfuerzos de todos los maestros de la península, los dialectos italianos perduraban con fuerza inmovible y la separación entre el Sur y el Norte no desaparecería tan fácilmente. El maestro de Enrique les había dicho que quien despreciase al muchacho calabrés en una escuela de Turín, sería indigno por siempre de mirar la bandera tricolor, pero casi un siglo después, los trabajadores calabreses instalados en Milán, a la búsqueda de trabajo en las grandes fábricas del gran emporio industrial, terminaron por formar un ghetto, ante el cual los milaneses fruncían el ceño, más o menos, como los habitantes de Nueva York de raza blanca frente a los barrios de los portorriqueños. En Bélgica, flamencos y valones han llegado a 1970 y siguen apaleándose en las calles por el problema de la lengua. Los catalanes no están dispuestos a abandonar la batalla por el derecho de usar su propia lengua en las escuelas, y los vascos españoles continúan considerándose sojuzgados por un gobierno extranjero».

El resultado fue una queja progresiva: «...Y es así como empieza, tímidamente, a difundirse una queja, a manifestarse una idea extraña, poco clara desde un punto de vista del sentido lógico de las palabras con que se expresa. Se dice, en efecto, que hay personas ‘instruidas’ pero no ‘educadas’... que no basta saber leer y escribir para ser ilustrado... o, a veces, que una cosa es la ilustración y otra la cultura... En fin: ya en las

primeras décadas de este siglo, toma estado público la idea de que hay también una ‘incultura del letrado’. Obsérvese con cuidado este detalle: se sigue admitiendo qué sin formación letrada, sin alfabetización, sin escolarización, es imposible llegar a ser una persona culta. Pero ahora se afirma que ‘además’ de esa formación letrada escolar, hace falta otra cosa. ¿Qué? No se sabe bien. Pero se admite que la ‘instrucción’ no basta, qué con leer y escribir, solamente, el problema no queda resuelto».

¿Qué pasó entonces? ¿Tenemos que contraponer una educación “racional” a otra “emocional”? No. No será esa la errónea conclusión dicotómica de la “escuela nueva”. Pero antes de llegar a los pedagogos propiamente dichos, mi padre se concentra en la figura de Miguel de Unamuno.

3.3. Unamuno, el gran crítico de la pedagogía racionalista

Unamuno ejerció una gran influencia en mi padre. Gran parte de sus obras se encontraban en su biblioteca, que ahora están en la mía. Todas subrayadas, comentadas, leídas hasta el infinito. Una de ellas, *Vida de Don Quijote y Sancho*, tiene una dedicatoria de mi madre, cuya brevedad y densidad la asimilan a un haiku japonés: “Para Jorge, en nuestro segundo aniversario. Cada día más feliz” (Susana, 2-3-55)¹¹².

112 Nuestra madre, María Susana Montefusco de Zanotti-como ella siempre firmaba, ajena el feminismo anti-patriarcal- fue la gran mujer que captó y entendió a ese espíritu al mismo tiempo racional y pasional que era nuestro padre (tarea difícil, fruto solamente del amor auténtico). La música fue su vida: primero pianista y luego cantante lírica, poseía un oído perfecto y una cultura musical clásica desbordante. Una música clásica que inundó siempre nuestra casa, desde nuestra infancia, a través de discos de 33 de autores clásicos (Mozart, Bach, Beethoven, Chopin, para decir lo mínimo) que aún conservo. También tengo al lado mío, en este mismo momento, el piano vertical Berdux, de 1913, que ella estudió varias horas por día, desde que tenía 6 (1936) años hasta gran parte de su primera juventud. Ofrezco al lector el post que publiqué en mi blog en ocasión de esa dedicatoria y luego el homenaje que le hice cuando murió: *Unamuno y María Susana Montefusco de Zanotti*, <https://gzanotti.blogspot.com/2020/07/unamuno-y-maria-susana-montefusco-de.html>, y *María Susana Montefusco de Zanotti*, <https://gzanotti.blogspot.com/2017/08/maria-susana-montefusco-de-zanotti.html?fbclid=IwAR1y2oDJ63S79d0U2JY7VZqKOGQMzvavuCRUhSrB3LVYMCqIpNG3EpKG02o>



Mamá cuando tenía 14 años y otra de su madurez

El diagnóstico habitual de Unamuno es que su drama religioso consistió en una fe religiosa heredada que no podía conciliar con su razón. Para mi padre era al revés: la fe de Unamuno, heredada, era la fe en la razón iluminista, que obviamente no se podía conciliar con el Cristianismo, que Unamuno simbolizaba muy bien en la asimilación de Cristo a Don Quijote, “el caballero de la fe loca”, al decir de Sciacca¹¹³.

En términos de mi padre: «...Unamuno no era un hombre que tuviera una fe heredada irracionalmente y sintiera que su razón la conmovía. Era un hombre que había heredado, bebido en sus etapas formativas, y aceptado irracionalmente –valga la paradoja y no es por espíritu ‘unamuniano’– el racionalismo del siglo XIX. Y eran sus angustias metafísicas, su necesidad de fe religiosa, su fe al cabo, lo que conmovía a su razón y hacía tambalear su saber filosófico y científico. No era la razón lo que perjudicaba la fe de Unamuno, sino su fe que hacía tambalear a su razón»¹¹⁴.

Desde su propia perspectiva, Unamuno advierte, en su español agudo e incisivo, que el ser humano no es sólo razón, sino emoción: «... Unamuno descubrió, nada más ni nada menos, que además de la razón, hay, en el hombre, la pasión. Se trataba de un detalle, apenas, que el siglo XIX había olvidado. Y por eso olvidó, también, que la letra escrita es nada más que razón, concepto puro, desnudo de todos los ropajes que envuelven a la palabra oral y la transforman en algo, que quizá, tiene muy poco que ver con el mensaje racional que transmite»¹¹⁵.

113 Sciacca, M.F: *La filosofía, hoy*, Luis Miracle, Barcelona, 1947.

114 A esto agreguemos nuestra opinión de que el tomismo que estudió Unamuno en su adolescencia fue de pésima calidad, lo que le produce la conocida reacción por todos conocida en su libro *Del sentimiento trágico de la vida* (Espasa-Calpe, Buenos Aires, 1947). Sobre la vida y obra de Unamuno, ver Marías, J.: *Miguel de Unamuno*, Espasa-Calpe, Madrid, 1980, y Benítez, H: *El drama religioso de Unamuno*, UBA, Buenos Aires, 1949.

115 Por eso dice mi padre que el español de Unamuno es único porque logra superar la aridez de la sola palabra escrita; es un lenguaje escrito que se escucha, se siente, se grita. Dice al respecto: “...Es admirable la claridad con que el mismo Unamuno explica la diferencia que va de la palabra escrita a la expresión oral: cómo la letra desnuda al mensaje de la incomparable riqueza con que viene revestido al ser transmitido oralmente y deja apenas el concepto puro, con toda su pobreza vital aunque esté pleno de sentido racional: ‘Mis pro-

El párrafo que sigue es muy importante: «...Después de Freud, después de Piaget, es muy fácil comprender todo esto. Pero Unamuno era un hombre del XIX y no sólo libró una lucha heroica contra sus contemporáneos sino contra sí mismo. También es fácil comprender estos fracasos del racionalismo político después de haber leído a Fromm y su obra capital: *El miedo a la libertad*».

Observemos que mi padre cita tres autores (Freud, Piaget y Fromm¹¹⁶) que vieron cada uno a su modo los límites de la sola razón instrumental. No fueron los únicos, desde luego, pero lo interesante es que mi padre diera más importancia a filósofos y psicólogos el re-descubrimiento de que la razón humana NO se puede reducir a cálculo. Las consecuencias pedagógicas de este esencial re-descubrimiento son las que generan al movimiento de la escuela nueva, que veremos después. *Pero lo importante es que mi padre coloca a Unamuno como el gran autor que viene a destruir la pedagogía positivista, tema que desarrolla in extenso, y sugiere las bases filosóficas para una visión más integral de la inteligencia humana*¹¹⁷.

pios pensamientos, tumultuosos y agitados en los senos de mi mente, desgajados de su raíz cordial, vertidos a este papel y fijados en él en forma inalterable, son ya cadáveres de pensamientos. (Del sentimiento trágico de la vida, Editorial Espasa-Calpe Argentina, Buenos Aires, 1947, p. 79). Y es por esto que en toda la obra de Unamuno late una permanente desesperación por salirse al autor del papel; lo que quiere es hablar con el lector, hablar de verdad, decirle con su voz, con su palabra viva, con su tono, con su gesto, con sus brazos, gesticulando, con su mirada. Porque quiere hablar a la pasión y no solamente a la razón: para esta basta el papel, para la primera es indispensable el mensaje vivo de la palabra oral”.

116 Sobre Freud, Fromm, el Cristianismo y la teología de Santo Tomás ya nos hemos explayado en nuestro libro *Un comentario filosófico y teológico a la filosofía de Sigmund Freud*, Arjé, 2020. A Piaget no lo he estudiado, lamentablemente, aunque recomiendo por supuesto el estudio de Germán Rafael Gómez al respecto, *Teoría piagetiana del aprendizaje*, Ediciones del IIE, Buenos Aires, 1976.

117 Por supuesto, este es un tema que queda abierto a ulteriores desarrollos. Sobre esta cuestión, filósofos, pero sobre todo psicólogos, del s. XX, han escrito profusamente. Pero observemos que la expresión “inteligencia emocional”, tan usada, revela que hay que “adjetivar” a la inteligencia. Creo que ello es un resultado del término “razón” o “inteligencia” reducida a cálculo, a la sola racionalidad instrumental del Iluminismo. Sobre esta cuestión habría varios autores y escuelas que rescatar con resultados pedagógicos importantes. Primero hay que destacar que en Santo Tomás de Aquino la inteligencia no es la razón del Ilu-

La GRAN consecuencia pedagógica del existencialismo cristiano de Unamuno es su gran novela *Amor y pedagogía*¹¹⁸, lamentablemente desatendida por los pedagogos, se quejaba mi padre («...Este volumen no figura en ningún tratado de Historia de la Pedagogía ni en ningún análisis de los movimientos de la nueva educación: sin embargo, es su antecedente más directo en lengua castellana»).

minismo, sino el “*intus legit*”, el leer, captar, algo de la naturaleza de lo real, en permanente inter-acción con la voluntad. No hay en ST acto intelectual sin voluntad y viceversa. El tratado de las pasiones de ST debe ser incorporado a su tratamiento de la inteligencia, pero no como aditamento accidental, sino como algo esencial de su naturaleza, que además tiene en la intuición del ente su punto más alto. No es la intuición emocional, claro, pero sí es una intuición como captación NO discursiva de lo real. A esto agreguemos, en segundo lugar, la fenomenología de Husserl, donde la captación intelectual de la esencia (cuya relación con Santo Tomás fue realizada por Edith Stein) implica un polo del sujeto que necesariamente ya enfoca hacia uno de los aspectos del polo del objeto, y por ende la inteligencia humana es por naturaleza *in-tendere*, intencional, indicando ello no sólo el *signum quo* de los escolásticos, sino una inteligencia que, por medio de la empatía (tesis doctoral de Edith Stein) tiene que ya “querer” entender, donde se da por ende toda la dinámica de la voluntad y las pasiones como parte esencial del acto intelectual. Desde Santo Tomás y Husserl, por ende, no necesitamos adjetivar a la inteligencia como “emocional”: ellos mismos tenían una noción de intelecto que superaba ampliamente los límites de una razón racionalista como cálculo, que lamentablemente ha inundado durante décadas al llamado “test de inteligencia”, con las desastrosas consecuencias pedagógicas excluyentes para los que miden muy bajo en el famoso “test”. Por lo demás, toda la filosofía de la ciencia contemporánea ha reaccionado también contra ese tipo de racionalidad, cuyas consecuencias pedagógicas no han sido muy vistas, al menos que yo sepa. Popper siempre dijo que ante la orden “observen”, todos responden “¿qué?”, mostrando con ello que la inteligencia no trabaja en el vacío, sino enfocando ya hacia algo, lo cual muestra a ese intelecto *empático* del cual hablábamos antes. A ello agreguemos la noción de razón crítica de Popper, y también las condiciones de diálogo de Habermas, cuyas consecuencias en el sistema educativo formal positivista sería sencillamente su eliminación. Lo mismo con las nociones de fusión de horizontes y de conversación en Gadamer: imposible que se den naturalmente en los incentivos perversos del aula racionalista. Kuhn, por lo demás, aclaró los límites de la sola razón instrumental (la sola razón algorítmica) en las ciencias naturales, y Feyerabend abogó por la creatividad y el pluralismo metodológico. Si eso es así en ciencias naturales, imaginemos lo que debería ser para todos los ámbitos del saber humana, atrapados y desperdiciados en el sistema educativo formal positivista. Hemos tratado estos temas y autores en nuestros libros *Hacia una hermenéutica realista*, Austral, Buenos Aires, 2005, y *La hermenéutica como el humano conocimiento*, op.cit. De modo más de difusión hemos “gritado” todo esto en *Libertad de enseñanza y pedagogía dialógica*, Instituto Acton, Buenos Aires, 2019.

118 Espasa- Calpe, Buenos Aires, 1946.

En esa novela, de 1902, Unamuno se burla de modo procaz e inmisericorde de la pedagogía positivista, que quiere construir al ser humano perfecto bajo los cánones de un método inventado a imagen y semejanza del racionalismo iluminista. «...Unamuno no hace con ella sino tomar el pelo a la Pedagogía que él conoció, es decir, a la Pedagogía científicista, metodista, orgullosa de su saber y soberbiamente confiada en que la recta aplicación de sus recetas produciría resultados ciertos y predeterminados». Si bien los contenidos de la novela no serían nuevos para los conocedores del movimiento de la escuela nueva, sin embargo «... en su momento fue el gran sacudón, por supuesto no comprendido: quedó como una boutade más de este tozudo polemista, dispuesto –parecía– nada más que a escandalizar, a demoler, a faltarle el respeto a todo, hasta a la escuela y a la Pedagogía».

Su protagonista, Avito Carrascal, intenta educar a su hijo según ese método y convertirlo en un genio: «...Tómese un niño cualquiera -cita mi padre-, digo, tómese desde su estado embrionario, aplíquese la pedagogía sociológica; y saldrá un genio... Lo que hacen las abejas con sus larvas ¿por qué no hemos de hacer con nuestros hijos los hombres?».

El resultado es obvio: «...Claro está: el desarrollo de la novela es el imaginable. La ciencia y la razón le fracasan a don Avito desde el vamos, porque la pasión se le interpone siempre en el camino, adviértalo él o no, quíralo o no. Le hace elegir otra mujer de la seleccionada racionalmente, concebir su hijo cuando la pasión se lo dicta y no cuando su razón se lo indica y luego, el hijo –el discípulo– no reacciona precisamente, como todas las abejas reaccionan ante los mismos estímulos, sino que parece que, como hombre, tiene respuestas imprevisibles que ningún método, ninguna Pedagogía tiene pensadas de antemano».

Y el hijo en cuestión, Apolodoro, acumula fracaso tras fracaso y se suicida.

Muy interesante el símbolo: ¿dónde están todos los inadaptados al sistema formal que el sistema formal excluyó y echó de su normativo universo y, por ende, de una sociedad que entroniza ese

universo? ¿Dónde están? ¿Quiénes son? No lo sabemos. *Los hemos suicidado...*¹¹⁹.

«...*Amor y Pedagogía* -concluye mi padre- es una lección humillante para los maestros y profesores de su tiempo, es al positivismo pedagógico lo mismo que las exaltaciones de Gentile contra el metodismo».

3.4. Finalmente, la escuela nueva

Efectivamente, llega un movimiento pedagógico que alerta contra los límites del sistema formal positivista, abogando por una “nueva” escuela, que incorpore esa vida que la razón positivista dejó desatendida.

Mi padre nombre a sus principales referentes: Dewey, Gentile, Lobardo-Radice, Ferriere; y, en la Argentina, Rosario Vera Peñaloza, Carlos María Viedma, Carlos N. Vergara, Ernesto Nelson y Marisa Serrano Vermengo. Presta una especial atención a Dewey, sobre todo a sus libros *Experiencia y educación* (Losada, Buenos Aires, 1945), y *La escuela y la sociedad* (Ed. Francisco Beltrán, Madrid, 1929).

«...Este es otro de los grandes reclamos –explica mi padre- de la escuela nueva. Hay que acercar la escuela a la vida: la escuela ha olvidado la realidad de la vida, y eso explica –dicen los sostenedores del movimiento– muchos de sus fracasos».

La conclusión parece irrefutable: «...Y entonces se saca una conclusión a primera vista irrefutable, de cultura vivida. Pongamos en la receta anterior algo que faltaba: realidad, vida, mundo de verdad».

Como vemos, ya tenemos los elementos para entender el problema, previamente explicados ya, sobre todo, en *La misión de la pedagogía* y *La escuela y la sociedad en el siglo XX*. Del mundo de la vida

119 Yo me he pasado la vida defendiendo a estos locos lindos del sistema formal. Sueño con ubicarlos a todos en un gran lugar donde pudieran pensar, imaginar y crear en libertad. Pero me da la leve impresión de que no conseguiría la financiación del Conicet... (Ver al respecto mi entrada *Los locos lindos*, en <http://gzanotti.blogspot.com/2010/10/los-locos-lindos.html> ; que es by the way un homenaje a Alejandro Altamirano).

surge la escuela, pero la escuela no lo sustituye. Pedirle eso es la clave de esta nueva ilusión.

«...Ante lo que se consideraba un fracaso o al menos un pobre resultado de gran parte de los ideales y esperanzas que se habían depositado en la obra de la escuela (o sea en el movimiento de ilustración universal emprendido en el siglo XIX) el movimiento de la escuela nueva entendió que la escuela tradicional había cumplido mal y deficientemente la tarea encargada y, como consecuencia, resultaba necesario *transformar esa escuela tradicional, para que la gran misión redentora se cumpliera bien* y aquellos ideales y esperanzas tuvieran plena realización».

Y sigue un párrafo que hay que citar in extenso: «...*Allí está el error*: puede admitirse un margen, todo lo amplio que se quiera, de funcionamiento deficiente o no satisfactorio, por mil motivos, del sistema escolar montado, *pero la raíz del problema era otra*. La raíz del problema, la explicación de esos fracasos o de esos pobres resultados consistía en que *a la escuela se le había encargado una tarea imposible de cumplir, que sobrepasaba sus posibilidades*, pero no solamente por escasez de medios o de falta de recursos o defectos metodológicos sino por *‘incapacidad esencial’*, ya que, por definición, la escuela no estaba en condiciones de cumplirla. Se depositó una confianza ilimitada en el poder de la racionalidad, en el poder redentor de las formas literarias de la cultura; se supuso que la ilustración bastaría para hacer de un súbdito, un ciudadano; que un proceso racional e intelectualizado de la patria y de la nacionalidad sería suficiente para formar patriotas y superar todas las diferencias en aras de la unidad nacional. Entonces, se supuso, coherentemente, que la escuela era el instrumento adecuado para cumplir la gran misión redentora y así se les dijo a los maestros, que partieron plenos de fe en sus fuerzas. Se olvidó que el proceso educativo se asienta, además en otras fuentes al margen de la cultura literaria y escolar; que la vida misma y la sociedad son factores educativos de enorme importancia. Se desplazó, en fin, el eje del proceso educativo de la sociedad a la escuela, sin advertir que la escuela es la llamada a *‘colaborar con’* con la sociedad, *‘a ayudar a’* la familia, a *‘cooperar con’* el mundo de la producción, y no a la inversa. *‘Y cuando el movimiento de la escuela nueva comenzó a intuir oscuramente algo de todo esto, lo que intentó hacer fue lo opuesto de lo que correspon-*

día: intentó llevar todo ese mundo de la cultura vital adentro de la escuela. La conclusión debió ser otra: aceptar que la escuela es sólo una parte del proceso educativo, que la escuela no podía, efectivamente, sino hacer lo que había hecho, es decir, introducir a los hombres en el campo de la cultura letrada y de la racionalidad, y que el proceso educativo completo, integral, debe satisfacerse mediante una conjunción de factores que son: la escuela, la familia, la sociedad y el mundo del trabajo. Que la formación del ciudadano y del sentimiento nacional, en fin, no son asunto de responsabilidad exclusiva de la escuela: esta puede enseñar la Constitución Nacional y la instrucción cívica, pero debe ser la vida real la que forme los hábitos y las costumbres democráticas; la escuela sólo puede enseñar el mapa de la patria, la historia y la geografía nacionales y colaborar con un proceso formativo de los sentimientos nacionales que se dan en la vida cotidiana».

O sea: el movimiento de la escuela nueva intenta introducir el mundo de la vida a la esencia de la escolaridad formal, olvidando que cualquier sistema formal es necesario pero insuficiente, no puede abarcar a la función educativa esencial del mundo de la vida, la educación informal, que mi padre llamó “la ciudad educativa”¹²⁰.

120 Esto es lo tan difícil de entender por los buenos padres que preguntan por un “buen colegio”. Mi padre soportó esa pregunta con estoica amabilidad toda su vida. Porque la respuesta era: lo que necesitan sus hijos es a ustedes. No un colegio por mejor que fuera. Por eso el enojo de mi padre con los padres que reclamaban su derecho a elegir la educación de sus hijos pero luego los abandonaban en el establecimiento, esto es, renunciaban a su indelegable función educativa. Por eso su oposición a la triple escolaridad. Sobre eso, fui testigo de un caso extraordinario. Un gran personaje de la vida cultural de la Argentina de los 80 tenía el típico problema de que su hijo andaba mal “en la escuela”. Entonces presenta el caso a mi padre. El Apolodoro en cuestión iba a un típico colegio privado carísimo con nombre en Inglés y estaba rodeado por un ejército de psicopedagogas. El consejo de mi padre fue increíble para nuestro Avito Carrascal porteño. Sáquelo de ese colegio, sáquele todas las psicopedagogas que lo atienden y envíelo al colegio estatal de la esquina, el de la vuelta de su casa. Que se integre a ese ambiente y retoce en sus errores en libertad. Y pase más tiempo con él, usted y su esposa. Ese fue el consejo. Todos los problemas desaparecieron y el Apolodoro en cuestión pasó a ser un alumno normal y feliz, que se portaba mal, sacaba malas notas, jugaba con los amigos del barrio y finalmente pasaba de grado. Sí, aunque usted no lo crea.

NO se trata de mejorar a la escuela en tanto tal. Eso está bien, pero no es el núcleo del problema. Esto es difícil de entender en países latinoamericanos donde la escuela primaria y secundaria, desde un punto de vista edilicio, técnico y de recursos humanos, es un desastre total. Entonces se piensa que “mejorar la educación” consiste en formar buenos docentes, elevar sus sueldos, instalar magníficos edificios ultra-tecnificados. Eso está bien. Pero no resuelve el problema: el problema es que la escuela, por mejor que sea, es escuela, esto es, “escolaridad”: método para temas que superan la espontaneidad de la educación informal. Y por ende necesaria para la alfabetización, pero insuficiente para lo demás. Los valores o dis-valores de un horizonte de pre-comprensión se trasladan a la escuela, a sus autoridades, a sus docentes, alumnos y padres.

Se puede ver esto perfectamente hoy, cuando *colleges* norteamericanos con edificios extraordinarios y sueldos altísimos se han convertido en centros de adoctrinamiento marxista, y eso es así porque en general esa sociedad es así. Y se puede ver hoy, más que nunca, cuando las aulas tradicionales del sistema positivista son pasadas totalmente por arriba por los procesos de educación informal de las nuevas tecnologías de la comunicación, en todos sus niveles, por más que esos procesos intenten ser “controlados” en las aulas.

Como ya hemos adelantado, todo esto mi padre lo vio y lo previó. Por eso la tercera etapa de la política educativa.

4. Sí, el celular triunfó, pero no renuncié

No, no es el título del capítulo III donde mi padre trata este tema. Su título es “el sistema escolar de masas”. Pero no creo que mi padre se hubiera opuesto a esa re-interpretación. Alude al simbolismo de un episodio importantísimo: el docente que renunció porque no podía luchar con el celular en el aula. Ello resume perfectamente la esencia de la cuestión.

4.1. Las novedades del s. XX

El primer punto de este capítulo lo dedica mi padre a “los nuevos medios de comunicación del pensamiento”. Interesante cómo los descri-

be: no como tecnologías de la información, sino comunicación, y no de datos, sino de pensamiento. Un gran diferencia¹²¹.

Primero hace un paneo de todos los “juegos de lenguaje” (él no usaba esa expresión de Wittgenstein pero la suponía) por medio de los cuales los seres humanos se comunican. Lo hace con profundas referencias históricas y referencias al problema educativo. Resumiremos estos últimos aspectos.

Realiza entonces un análisis histórico de la palabra oral¹²², la escrita y una primera gran revolución tecnológica: la imprenta. De allí pasa a la prensa escrita periodística del s. XIX, que acompañó en gran medida al ideal de la escuela redentora de fines del s. XIX. Pero ya con la prensa actual de diarios y revistas comienza a darse un cambio en ese panorama. Comienzan formas de comunicación, estilos, contenidos y juegos de lenguaje que comienzan a superar lo que “la escuela” (la escolaridad en sí misma) puede hacer. «...Porque ha ocurrido que estamos en presencia de otra institución de tipo escolar, no organizada como la escuela tradicional ni en forma de sistema escolar, ni obligatoria, ni guiada o controlada por el Estado, pero que es, al fin, *otra*

121 Como educador, mi padre daba por descontada la diferencia entre información y conocimiento, porque él (como periodista también) nunca había sido informador, sino formador. Sobre este tema, ver Zanotti, Gabriel J: *Conocimiento vs. Información*, Unión Editorial, Madrid, 2011.

122 Las observaciones culturales vertidas en estos apartados tienen una gran riqueza que no podemos resumir en este momento. Sólo me permito una cita con respecto al estilo oral: “...Es una experiencia común para las personas habituadas a pronunciar discursos o conferencias, sin escribir previamente el texto que si graban su exposición y la vuelcan por escrito, fielmente, se obtiene un resultado horroroso desde el punto de vista del estilo y de la corrección gramatical y que cuesta muchísimo quitar, a posteriori, ese “sabor oral”. Y aquí mi padre hace una cita que sorprenderá a algunos: “...*Es imposible extenderse más en este tema que resulta apasionante. Son abundantes los estudios realizados al respecto aunque los escritos originalmente en castellano no abundan en nuestro país –por motivos que no queremos tampoco entrar a analizar ahora– parece volcarse con mucho más entusiasmo hacia los aspectos gramaticales y puristas del idioma. Me permitiría citar, como consulta muy conveniente para este punto, el prólogo que el P. Leonardo Castellani ha puesto a sus comentarios de los Evangelios. (El Evangelio de Jesucristo, Editorial Itinerarium, Buenos Aires, 1957)*”.

escuela, de carácter permanente y de inmensos recursos materiales y didácticos». Otra escuela, estirando el término, esto es, la ciudad educativa.

Pero este fenómeno educativo pasó inadvertido para quienes siguen aferrados a la “educación” como escolaridad formal: «...El movimiento de la escuela nueva no captó la importancia de la prensa, en este siglo, como fenómeno educativo, como transmisor de un mensaje y como proceso de culturalización por medio de la cultura letrada. Siguió aferrado a la concepción anterior y continuó suponiendo que la escuela era el ‘hogar único’ de esa cultura letrada, de todo proceso de culturalización». Y esto, de modo generalizado: «...Tampoco comprendieron la significación de este fenómeno, los diferentes sectores de la sociedad y sus instituciones, *que mantuvieron sus disputas o batallas por el dominio de la escuela* más o menos en los términos anteriores, sin advertir que estos nuevos medios de comunicación de masas eran mucho más importantes para el proceso formativo integral que la misma escuela, porque actuaban sobre los adultos y sobre los jóvenes, en forma permanente y con posibilidades materiales infinitamente más amplias que las de la escuela». *Volvemos a aclarar: cuando mi padre dice que estos nuevos medios son superiores, en sus alcances educativos, “a la escuela”, no se refiere a una escuela deficiente, sino a la escolaridad en sí misma, por mejor que esté implementada.*

La radiofonía también da un salto importante: porque la palabra oral, con toda su emocionalidad, llega ahora de modo masivo, rápido y simultáneo a sectores que antes dependían de medios no tan veloces del mundo de la vida. Pero, de vuelta, tampoco fue advertido: «... Casi nadie se dio cuenta de lo que estaba ocurriendo. Mientras las multitudes de todos los países –las masas– se incorporaban en un santiamén a esta nueva forma de comunicación del pensamiento, y millones de hombres ‘escuchaban’ radio, *durante una cantidad de tiempo infinitamente mayor que el que destinaban a la lectura de libros o de periódicos*, las concepciones político-educativas *siguieron inamovibles*, desatendieron el nuevo fenómeno y prosiguieron en la búsqueda de sus viejos objetivos *sin advertir que, a su alrededor, el mundo era otro*». Siempre el mundo de la vida espontáneo había sido otro que el mundo de los métodos pedagógicos, pero ahora el mundo es otro porque ese mundo de vida espontáneo tenía consecuencias educativas antes

nunca vistas. Por eso mi padre vuelve a recordar, para desesperación de todos los antiperonistas (él incluido) el famoso ejemplo del mensaje radiofónico de Perón: «...Recordemos el ejemplo de Perón en su último discurso de la campaña electoral del 46: '¡... salten la tranquera o rompan la tranquera!'. Una cosa era oírlo, otra hubiera sido leerlo, dentro de un amplio texto, en una hoja de papel. Para muchísimos lectores, con seguridad, hubiera sido una frase sin importancia, hubiera pasado quizá inadvertida. Ninguno de sus oyentes, en cambio, la ignoró».

Otro paso decisivo, esencial, en toda esta transformación, es el cine. Tan crucial, que mi padre resume toda la situación: «...El círculo de la reconstrucción de la integralidad del mensaje se va completando. El problema crucial que el hombre había afrontado era que la palabra oral no perduraba en el tiempo ni se podía difundir más allá de un cortísimo espacio (1). La escritura supera ambas barreras, pero a costa de una enorme pérdida, pues sólo deja el concepto, la racionalidad del mensaje (2). La radiofonía permite dar un paso notable, como hemos visto. Sin embargo, la imagen humana quedaba siempre ausente. La cinematografía es el otro paso (3): a partir de ese momento, y sobre todo con la aparición del cine hablado, imagen y voz pueden ser conservadas a través del tiempo. Aparece, en la historia de la humanidad, al lado de la cultura oral y de la cultura letrada, la cultura de la imagen». (La numeración es nuestra).

Luego una importante pregunta: «...¿Qué extraño fenómeno determina que los pedagogos y los educadores están siempre ausentes de estas novedades decisivas para la marcha de la humanidad?».

Y una muy interesante respuesta: «...Nuevamente, la escuela, la política educativa, los docentes y los pedagogos ignoraron el fenómeno. No comprendieron lo que significaba el cine como factor educativo, no advirtieron el maravilloso instrumento didáctico que había aparecido y la escuela siguió, impertérrita, igual a sí misma».

El impacto cultural rompe esquemas habituales: «...Y sin embargo, a partir de la difusión del cinematógrafo, en todos los grupos sociales, en los cuales se introducía con cierta frecuencia —es decir, en todos los ámbitos urbanos de dimensiones mínimas— *comenzaba una diferencia capital*, desde los procesos de culturalización, la transmisión de

los modos de vida, las costumbres, ideales, formas de conducta, pautas morales, estilos de vida familiares y criterios políticos, religiosos y sociales, en general, *son el resultado de las producciones cinematográficas, más que de las tradicionales formas de comunicación* que hasta entonces se manejaban, por ejemplo, la ‘convivencia’ tradicional”.

Y luego de una breve referencia al disco (mi padre escribe eso cuando los discos son de 33 y el reproductor portátil más avanzado tenía el mismo tamaño que un CPU de las computadoras de escritorio), llega a la «...gran revolución de todos los tiempos, en materia de comunicación del pensamiento». O sea, la televisión. «...el gran debate del siglo XX, la gran conquista para unos, la bestia negra de la cultura para otros, el avance maravilloso para algunos, el tremendo retroceso de altísimos valores para muchos». Pero no entrará mi padre en el debate, sino que seguirá el hilo conductor de su argumentación: «...No entraremos, en modo alguno, en el debate. No interesa para seguir el hilo del razonamiento que venimos rastreando desde el primer capítulo. Sólo necesitamos señalar el hecho de su aparición y de su arrollador e incontestable avance. Allí donde aparece, penetra con la velocidad del rayo».

La televisión es como el sumun de lo que se venía anunciando en las tecnologías anteriores: «...La palabra oral, el mensaje de la voz humana, ha conquistado posibilidades inmensas, insospechadas durante toda la historia de la humanidad hasta bien entrado este, nuestro siglo». Y por lo tanto, al combinar la imagen con la voz, aumenta exponencialmente los rasgos emocionales de la recepción del mensaje: «... Por eso, es natural, es comprensible, es nada más que un retorno a las formas de la democracia ateniense o a las modalidades políticas de la ciudad-Estado, que hoy, la televisión sea el instrumento decisivo de las campañas electorales; que gane el candidato más simpático, más elegante en sus presentaciones televisivas, *es un escándalo para los racionalistas de la democracia que siguen exigiendo al ciudadano que decida su voto, exclusivamente, sobre la base de elementos racionales de juicio*, con los que nada tiene que ver el tono, la voz y el gesto del candidato». Y concluye: «... La pantalla de la televisión lleva a todos el mensaje envuelto en el ropaje de la pasión, sin necesidad de que quien lo escuche sepa leer y escribir. La inutilidad del alfabeto para las masas puede ser, quizá, algo más que un aterrador fantasma de las obras de ciencia ficción». Sí, la insistencia de mi padre en la pantalla

de la época no previó las formas de lectura actuales con internet, pero cuidado, la televisión con los típicos programas periodísticos y de entretenimiento masivo en horario central no han desaparecido.

4.2. De la escolaridad al mundo de la vida, de vuelta pero distinto

Por lo tanto, la ilusión de que la escuela, con sus métodos, positivistas o no, pueda ser el centro de la educación de la persona, ha terminado. “La ciudad educativa” (expresión con la cual mi padre designó a los mundos de la vida informales atravesados por las nuevas tecnologías) ocupan ahora un lugar central. Siempre lo habían ocupado, pero ahora, por las nuevas tecnologías, con ciertas diferencias específicas.

Uno, se pierde el cara a cara, con sus ventajas e inconvenientes. Tal vez en su tiempo mi padre vio más ventajas que inconvenientes. No pudo imaginar que se intentaría hablar de cosas íntimas por whatsapp o las locuras u obsesiones actuales con el famoso zoom.

Dos, esta educación informal se hace masiva.

Tres, pierde la prioridad el mundo de vida local. Estos nuevos medios vencen las fronteras e internacionalizan el mundo cotidiano.

Cuatro, estos medios parecen concomitantes a la aceleración de la Historia. Las nuevas técnicas no sólo inundan los mundos de la vida, los cambian rápido, sino que se comunican rápido. Como ya dije, a mi padre lo asombró más que el descenso en la Luna tuviera transmisión televisiva instantánea que el viaje en sí mismo.

Pero cuidado, no era sólo enterarse de la carrera espacial o del discurso de un presidente en Marte. Había otra cosa: «... Hay cosas más graves: las pautas morales pueden cambiar con facilidad sorprendente. No será lo mismo que para aceptar una nueva bebida o un nuevo artefacto hogareño, pero habida cuenta de la diferencia de categoría axiológica que una y otra cosa representan, la velocidad con que se puede imponer el nuevo criterio moral, resulta aterrador». Allí mi padre agregaba a pie de página: *«...Lo cual no implica un juicio de valor sobre esa rapidez porque en última instancia ese juicio siempre dependerá de lo que pensemos acerca del nuevo criterio que se haya impuesto. En una ocasión nos parecerá formidable esa rapidez; en otra, espantosa».*

Lo que sigue es de una actualidad asombrosa. Dice mi padre: «... Por último, queda por mencionar otro carácter que asume este tipo de culturalización, basado en los modernos medios de comunicación de masas. Es la necesidad insuperable de que tales medios sean manejados de manera colectiva por los grupos políticos o económicos que detentan el poder. Porque la utilización de esos medios, exige, o un gran poder económico o un gran poder político. *Y esto no ha hecho sino intensificarse y no hará sino ir en aumento en el futuro*». Impresionante: ¿no es lo que está sucediendo actualmente con las *big tech* y la cultura de la cancelación? Miren el ejemplo: «...Jesús, efectivamente, hubiera dispuesto de un extraordinario aliado si hubiera tenido la televisión a su disposición, o la radiofonía. Pero, *¿se la hubieran dejado usar los poderosos de entonces?* Porque no se trata de recursos al alcance del hombre individual, solo, aislado y ni siquiera, a disposición de pequeños grupos o de minorías armadas tan sólo con la fuerza de sus ideas. Estos medios de comunicación, tan poderosos, de tan notables efectos, exigen una gran concentración de poder económico o político para ser puestos en funcionamiento». Obviamente, en 1972 nadie podía prever la magnitud y tragedia actual de esta predicción. Incluso mi padre tiraba una esperanza: «... La transmisión del mensaje cara a cara, en pequeños grupos, lleva mucho más tiempo, pero puede alcanzar éxito al margen y aún en abierta oposición a los designios de los grupos políticos o económicos que detentan el poder en cada circunstancia histórica». ¿Será así? Ojalá que sí. Creo que ahora, en el 2021, no podemos saberlo...

Concluye: «...Por todo lo expuesto, se advierte que estamos, efectivamente, frente a un retorno de la cultura oral y de la imagen, pero no ante un simple resurgimiento del ayer, sino frente a una situación radicalmente nueva que coloca a la escuela ante un problema crítico».

4.3. Adiós escuela adiós

El siguiente punto es descripto por mi padre sin miramientos: «...Desplazamiento de la escuela como eje del proceso educativo». Y lo resume en un párrafo que a su vez resume lo ya dicho en Desdén y mito de la escuela, La misión de la pedagogía y La escuela y la sociedad en el s. XX: «...Hasta mediados del siglo XIX, para la gran masa de la población, el proceso de culturalización y de formación general era un fenómeno ‘vital’, que se daba en los ámbitos familiares y sociales (1). A partir de ese momento —es todo el desarrollo del

capítulo II de este trabajo— surge la idea de que ser ‘iletrado’ significa ser ‘inculto’, quedar al margen del proceso de culturalización. La escuela pasa a ser, para la concepción político-educativa de ese momento histórico, el eje del proceso educativo (2)”. En punto y aparte, sigue: «...El movimiento de la escuela nueva (3) no altera esa concepción. Allí está el error que le achacamos. Ese movimiento comprendió que no se habían logrado satisfactoriamente los ideales redentores asignados a la escuela por la política educativa del siglo anterior, pero en cambio se entendió que esos ideales debían ser logrados por otros medios, *se dispuso introducirlos en la escuela y a mejorar la escuela para poder alcanzarlos*”. «...Pero ahora —concluye—, ya entrada la segunda mitad del siglo XX, nos encontramos con una situación radicalmente nueva (4), como hemos dicho: se trata de la aparición de los medios de comunicaciones de masas, y en particular los que se basan en la palabra oral y la imagen, que de hecho, *y aunque la escuela y la política educativa lo adviertan o no, lo acepten o no, lo han despojado de su papel de eje del sistema educativo*. Ese eje se ha desplazado nuevamente hacia la sociedad, como antes, pero con una diferencia: ahora la sociedad no actúa directamente, sino por obra de unos intermediarios que son los medios de comunicaciones de masas”. (La numeración es nuestra).

Despejemos una duda para el lector: ¿está simplemente describiendo algo de lo cual habría que quejarse o en el fondo está de acuerdo con que sí sea? En el fondo y no en el fondo, mi padre era un entusiasta de estos cambios. Nunca tuvo la visión apocalíptica de los grandes cambios tecnológicos ni de la educación informal, a pesar de que reconocía sus peligros. Prefería correr los riesgos de la libertad. Era otro espíritu. Por eso no encajó nunca en un país que era y es la expresión vívida del “miedo a la libertad” del que hablaba Fromm.

4.4. Las tres etapas

Finalmente, entonces, ¿cuáles son las tres etapas de la política educativa?

Las dos primeras son la escuela redentora y la escuela nueva, respectivamente. A pesar de que se siguen practicando, para mi padre ya eran Historia.

La tercera es en la que aún estamos y ya era difícil de caracterizar en su momento. «... No se ha perfilado todavía de manera clara», dice

mi padre. Es una etapa donde se comprende ya no puede cumplir, *no por deficiencia sino por su misma naturaleza*, los fines que la escuela redentora y la escuela nívea le habían encargado. Esta tercera etapa será más bien una política cultural donde la escuela sea una parte de un todo más amplio, un todo donde las nuevas tecnologías de la comunicación del pensamiento jugarán un papel esencial.

Mi padre advierte la incertidumbre de ese momento (1972) pero tenía sus esperanzas en la última década del XX: «...Cómo se desarrollará concretamente esta nueva etapa, cuáles serán sus manifestaciones legales o institucionales, y qué modalidades presentarán los conflictos que, sin duda, habrán de suscitar, habremos de verlo en las décadas que faltan hasta concluir el siglo XX. Es probable que sólo alrededor de la última década del siglo se perfile definitivamente y logre montar mecanismos de acción propios, que tendrán muy poco que ver con las modalidades educativas y de culturalización que hasta este instante estamos habituados a conocer». Esta predicción no se cumplió, tal vez porque cierta paradoja, a la cual haremos alusión de inmediato, se fue de las manos de ese optimismo moderado.

4.5. ¿Qué paradoja?

La paradoja es la siguiente: «... mientras las instituciones escolares son definitivamente desplazadas en muchas de sus tareas y se desvanece la esperanza en una escuela mesiánica, redentora de la humanidad, enfrentamos el problema de la ‘explosión escolar’, y los sistemas educativos escolares no hacen sino crecer de manera impresionante».

¿Y por qué?

En primer lugar, las generaciones van creciendo en sus aspiraciones y posibilidades escolares: los abuelos la primera, sus hijos la secundaria, los nietos la universidad.

En segundo lugar, las nuevas tecnologías demandan una nueva formación científica para la cual, a su vez, son necesarios nuevos sistemas escolares.

Tres, el desarrollo económico reduce las jornadas laborales dejando más tiempo para la escolaridad.

Pero la paradoja es aparente: «...Y sin embargo, el proceso de culturalización total del ser humano, los fenómenos educativos en su sentido integral, dependen cada vez menos de la escuela. La sociedad, por medio de los fabulosos medios de comunicaciones de masas que ha descubierto, ha recobrado su papel tradicionalmente decisivo en ese sentido. Han caído las esperanzas de hacer sociedades perfectas —o casi— por la obra del alfabeto y del maestro de escuela. Ahora sabemos que esta institución y este trabajador pueden colaborar en la gran obra, pero nada más que colaborar».

Pero entonces el papel de la política educativa es re-ubicar a la escuela en este proceso cultural en el cual ya no tiene el papel redentor de antaño.

4.6. Visión retrospectiva

Sin embargo, mi padre no da en este texto las soluciones para ello. Como veremos más adelante, esas soluciones tienen que ver con un nuevo giro en la libertad de enseñanza y en el planteo de nuevas funciones profesionales docentes. Ello es lo que lograría que esta tercera etapa logre el dinamismo adecuado. Pero hemos usado el potencial porque a pesar de esos escritos posteriores de mi padre, de hecho, poco cambió. La escuela como mito sigue habitando en lo profundo del simbolismo colectivo. Él lo advirtió, y por eso el próximo libro que veremos fue su último intento de cambiar algo. Luego se dedicó al diario *La Nación* y se resignó a que la sociedad no estaba preparada para sus propuestas o que él había estado equivocado. En cualquiera de los dos casos, comenzó un proceso de silencio, que su temprana muerte habría ratificado de modo definitivo. Este libro es el intento de cortar ese silencio, hacerlo hablar de vuelta, porque esa escolaridad elevada a tótem intocable se está convirtiendo en una grave crisis de paradigma, en términos de Kuhn, que parece extenderse *sine die*¹²³. En térmi-

123 Contrariamente a lo que pueda parecer, la crisis sanitaria del 2020 (que la Historia dirá si fue pandemia o no) no ha hecho más que retrasar las reformas. Porque el famoso zoom, visto al principio como una aceleración del gran cambio que iba a venir

nos del mismo autor, mi padre, formado en el paradigma dominante, tuvo la tensión esencial suficiente como para proponer el paradigma alternativo¹²⁴.

(al respecto, ver mi blog: <https://www.libertadyprogreso.org/2020/06/18/educadores-el-zoom-no-es-el-futuro/>) no ha hecho sino entronizar aún más al aula presencial, a la cual se demanda volver. Y está bien, porque ese zoom forzado está lejos de ser lo que mi padre preveía en esta tercera etapa: no es más que llevar a la computadora los vicios de la escolaridad formal, con lo cual las cosas se agravan.

124 Esto ya lo habíamos dicho cuando comentamos su primer libro: “...Y aquí hay algo clave para todo el análisis de todas sus obras: ya desde 1960 (y tal vez desde hacía mucho tiempo antes) mi padre comenzó a ver los límites, las dificultades, del paradigma en el que se había formado. Se podría describir toda la obra de mi padre como un largo y paulatino desprendimiento de ese positivismo pedagógico, tanto en lo didáctico como en la acción educativa del Estado. En términos epistemológicos, fue el típico miembro del paradigma dominante que, merced a tu tensión esencial (Kuhn) hace entrar al paradigma a ciertos elementos del paradigma alternativo que terminan rompiéndolo como efecto dominó”.

CAPÍTULO OCTAVO

LOS OBJETIVOS DE LA ESCUELA MEDIA (1980)¹²⁵

1. Introducción

Constituye este libro un tardío y último intento de reforma por parte de mi padre. En 1976, la dirección del “Proyecto DIMENS-PNUD-UNESCO-Arg./73/001” solicitó su colaboración para una propuesta de mejoramiento de la enseñanza media. Movidó por su pasión sobre el tema, aceptó. Como vimos, el tema le apasionaba. Le había dedicado un libro entero en 1965 y extensas reflexiones en otras obras como *La escuela y la sociedad en el siglo XX*, *El normalismo*, tu tesis de post grado con Volpicelli, *La misión de la pedagogía*, *Etapas históricas de la política educativa*, además de numerosos artículos. Viajó por todo el país exponiendo sus ideas: Santa Fe, Mendoza, Tandil, Jujuy, Santa Rosa, Catamarca, La Plata, San Fernando, Morón, Quilmes, la entonces Capital Federal, Resistencia (donde se reunieron personal de supervisión de escuelas medias de Formosa, Chaco, Misiones, Corrientes y Entre Ríos).

El libro tiene un prólogo que tiene fundamentalmente dos aspectos. Uno, más académico, donde expone nuevamente sus diagnósticos sobre la escuela media. Plantea con radicalidad el problema de fondo: «...El problema de fondo es otro: por ejemplo, si la escuela

125 Kapeluz, Buenos Aires, 1980.

media misma, como tal, como hoy existe, es todavía necesaria o no. O también, si es posible aprender historia, o siquiera algo de historia, sea cual fuere el programa o el plan, con el actual régimen organizativo y didáctico de la escuela media». Y de algún modo reelabora su ejemplo de la escuela normal: «...En materia de asuntos escolares, en particular con respecto a la escuela media, nos encontramos en una situación que podría compararse con la de la empresa propietaria de un viejo, viejísimo barco carguero, prácticamente inservible ya, con sus calderas de carbón y sus maquinarias obsoletas y sus características inadaptadas para los sistemas modernos de operaciones de cargas y hasta imposible de adaptar para los nuevos sistemas de seguridad y gobierno de la navegación, pero que *en cambio de emplear su tiempo en considerar la incorporación de un nuevo barco*, dedicara sus recursos humanos, su escaso capital y larguísimas deliberaciones a discutir el color de la pintura que correspondería a la pobre, vieja, incómoda y estrecha cámara del capitán. *Imaginemos que mientras el viejo barco recorre penosamente todavía unas pocas millas cumpliendo servicios absolutamente deficitarios, la compañía armadora contratara expertos e ingenieros para discutir si se puede mejorar un poco las cuchetas del personal embarcado y entonces*, después de grandes estudios e inversiones, cambiara los apolillados colchones y almohadas de estopa por una moderna línea de almohadas y colchones de espuma de goma». Eso es, la escuela media no necesitaba remiendos, sino una transformación estructural, esencial, de fondo: «...Creo, pues, firmemente, *que la escuela media actual es mala, muy mala; que perjudica gravemente a la adolescencia; que exige inversiones cuantiosas casi sin frutos apreciables; que es responsable de serios daños en el cuerpo social, y que más tarde o más temprano la sociedad acabará por descubrirlo y pasará por sobre ella de cualquier manera. Creo que no son culpables de esto sus docentes ni sus directivos, pues la estructura dentro de la cual están obligados a actuar los perjudica todavía a ellos, los frustra como profesionales y hasta los daña como personas*, aunque también creo que les cabe una responsabilidad delicada en cuanto insisten a menudo en considerar sus propios problemas laborales o sus particulares cuestiones didácticas en función del contenido de sus materias en cambio de atender el problema, primero, en su integralidad. Creo que es urgen-

te una transformación de fondo de la escuela media y como colaboración con ese propósito ofrezco las páginas que siguen».

El otro aspecto del prólogo (que fue muy comentado por amigos y familiares) fue la confesión de su agotamiento. Los años dedicados al tema, su espanto total luego de los seis meses como Director General de Enseñanza Secundaria, en el 66, la bomba en nuestra casa en el 72, su expulsión ilegal de la UBA, en el 73, por un grupo de delincuentes auto-titulados estudiantes, con la anuencia de la entonces decana, Adriana Puigros.... Pero sobre todo el silencio sepulcral, la superficialidad de los debates educativos, la casi imposibilidad radical de cualquier reforma de fondo en la Argentina, lo fueron desanimando. En 1976 deja casi todas sus ocupaciones docentes y entre de vuelta a la redacción del diario *La Nación*, esta vez a tiempo completo, primero como jefe de la sección educación, y luego en 1978 ya como Jefe de Editoriales, cargo que desempeñó hasta su muerte en 1991. Como vemos, se auto-retiró de los debates e intentos de reforma, (excepto, si se quiere, por los editoriales de *La Nación*, que no estaban firmados por él sino por el diario, cosa que él se tomaba muy en serio) y la única excepción que hizo con respecto a una participación pública en materia educativa fue la Academia Argentina de Educación, de la cual fue miembro desde 1985¹²⁶.

126 En esa oportunidad desarrolló el tema “Posibilidad y alcances de la Política Educativa como una disciplina autónoma”, que fue el *texto leído en el acto de incorporación como miembro de número a la Academia de Educación. Fue el 7 de octubre de 1985. Será uno de los artículos que analizaremos después.*



Una imagen de aquél día. Lo acompañaban Avelino Porto y Mario Justo López.

En un tono más intimista, con un estilo unamuniano, encontramos los siguientes párrafos, que revelaban su agotamiento espiritual, no ante los temas educativos, pero sí ante una Argentina imposible de cambiar (recuerde el lector que estamos hablando de la década del 70: no sólo nada ha cambiado, sino que todo ha empeorado): «... Es innegable que en mi ánimo pesa, en este momento, una especie de cansancio o de aburrimiento, de hartura probablemente, por todo cuanto tiene que ver con los asuntos educativos y en particular los

escolares. No ha muerto en mí, sin embargo, el apasionamiento por el tema ni ha desaparecido la honda vocación docente que me acompaña desde hace tantos años. En cambio, siento, en la intimidad más honda de mi espíritu, la necesidad o la conveniencia de un silencio prolongado de mi parte en el marco de las polémicas, discusiones o simplemente exposiciones públicas vinculadas con aquellas cuestiones». «...Si este estado de ánimo -continuaba- tiene justificación o no en las circunstancias actuales —en ‘mi circunstancia’—, si un silencio de ese tipo puede admitirse o bien condenarse como incumplimiento de un deber social, o si quizá sólo se funda en un problema temperamental, son alternativas todas posibles pero que no importan. Cuenta la existencia de ese ‘ánimus’ y es responsabilidad irremediable de mi conciencia la decisión en cualquier sentido».

Luego de diagnosticar, como vimos, el estado desastroso de la escuela media de su tiempo (si hubiera visto lo que es hoy...), afirma: «...Al advertir la perduración de este estado de cosas, aquel estado de ánimo al cual aludí al principio chocó con una sensación de deber incumplido de mi parte si no realizaba, por lo menos, el esfuerzo de hacer conocer, siquiera una vez más, mi pensamiento. Porque, además, con el trabajo realizado en el marco del Proyecto citado y gracias a la oportunidad de establecer un contacto recreador con la realidad de la escuela media argentina en múltiples ubicaciones geográficas, sentí que culminaba en mí una tesis que de un modo u otro vengo elaborando hace mucho tiempo».

Claro, él mismo advierte la contradicción entre ese estado de ánimo y proponer otra vez una reforma, pero la asume: «...Si el lector, a esta altura, encuentra contradicción entre un estado de ánimo relativamente cansado y aburrido y la presentación de un libro que pretende nada menos que renovar toda la estructura de la escuela media, tiene razón. La contradicción existe. Pero, como diría Unamuno, es un exceso de simplicidad olvidar que la contradicción es una realidad con la cual hay que contar».

Y, finalmente, unos últimos párrafos, tal vez terribles: «...Permítaseme, para terminar, en una vuelta al tono propio de las confesiones, una reflexión de carácter estrictamente personal. Frente a las ideas expuestas en las páginas que siguen, ante las propuestas tan concretas allí reunidas, bien puede ocurrir que pase el tiempo, como está pasando desde

hace varias décadas, sin que nada se haga y sin que nadie las tome en serio o se decida a ejecutarlas. En tal caso, es lógico que el autor se formule a sí mismo este razonamiento: o bien sus ideas muy sensatas pero no son entendidas ni apreciadas por la sociedad en la cual le toca vivir, o bien sus ideas no tienen valor y por lo tanto la sociedad hace bien en dejarlas de lado. En cualquiera de ambas alternativas, lo mejor que puede hacer en el futuro, lo más elegante y lo más sensato para su propia salud mental y su equilibrio espiritual es callar, discretamente».

El autor de este libro, que piensa todo el tiempo en una similar actitud para sus propios temas, encuentra fascinante, en cambio, hacer hablar nuevamente a quien tan discretamente eligió no molestar más a una sociedad entre hostil e indiferente.

2. Escuela media y adolescencia

2.1. La adolescencia

Como no podía ser de otro modo, todo lo que hemos visto de la escuela media en sus otros escritos, es reiterado aquí. Mi padre era generoso en explicase al lector una y otra vez. La formación humanística, su armonía con la formación técnica, la escuela media y el mundo del trabajo, las transformaciones en el s. XX, todo ello, que vimos en las obras anteriormente aludidas, es pacientemente explicado de vuelta en los capítulos en los 4 puntos de la primera parte.

La novedad, sugerida antes pero nunca dicha con tanto énfasis, es la contradicción total entre la escuela media habitualmente conocida y las transformaciones psicológicas de la adolescencia. En este punto saca a relucir mi padre su profunda formación en psicología evolutiva que había sido clave en sus estudios de grado. Recuerda entonces los grandes cambios de la adolescencia:

- «...Desde el punto de vista biológico, la pubertad significa la aparición de los caracteres sexuales y la transformación somática consiguiente».
- Comienza al mismo tiempo la búsqueda de la propia identidad, con todo lo desafiante que ello eso, como condición previa para

poder descubrir al “tú” el respeto y el amor que le son propios. Esa búsqueda tiene manifestaciones típicas y harto conocidas en las rebeldías aparentemente injustificadas del adolescente, que revelan esa búsqueda interior. «...en esta búsqueda de su identidad se encuentra, también, el secreto de más de una de las tan conocidas oscilaciones, exageraciones o cambios en los que suelen incurrir algunos adolescentes en materia de atuendos, afeites, cortes de pelo o arreglos o apariencias faciales».

- El punto C es el más desafiante. «...Porque –se va viendo– la adolescencia es un tránsito, es un recorrido que parte de la pubertad, el fin de la niñez, y llega hasta la juventud, comienzo de la adultez. Y en ese período se da, ahora desde el punto de vista social, el más delicado problema que ha de afrontar cada ser humano: *consiste en la asunción del patrimonio cultural heredado como propio*, es decir, consiste en hacer suyo un patrimonio cultural».

Pero entonces hay que tener claro qué significa “asumir el patrimonio cultural como propio”.

El niño no se ha detenido a pensar ese patrimonio. Pero ahora, «...al despertar la pubertad y a lo largo de la adolescencia toda, a cada ser humano se le abre la oportunidad de maravilla: desde el fondo mismo de su libertad, desde las entrañas de su identidad en floración, en uso y ejercicio de una capacidad mental y razonadora en la cúspide de su vuelo, ha de ponerse a *pensar, a juzgar, a interpretar, a valorar y a negar, rechazar, cuestionar y, por fin –quizá–, a aceptar* el patrimonio cultural heredado, pero entonces como suyo definitivamente».

Esto es clave: la adolescencia es el comienzo de una actitud reflexiva sobre el patrimonio cultural; en términos del debate entre Gadamer y Habermas, es el momento de la conciencia crítica sobre la historicidad anterior¹²⁷. Es el momento

127 Nunca hemos visto contradicción entre la conciencia histórica y la conciencia crítica. Es más, sólo cuando se tiene conciencia intelectual de los propios horizontes, es cuando se puede pasar a la crítica de los mismos.

de hacer propio un patrimonio de tradiciones, pero NO sin saber por qué, sino habiendo pasado por el único proceso que permite hacer algo propio: poder negarlo. Sólo podeos decir sí a algo, con madurez, si se respeta el momento donde tal vez decimos no. Sólo el que es libre de preguntar con conciencia crítica puede luego hacer suyo lo que desde esa primera pregunta coloca en distancia crítica. O sea, el ejercicio del diálogo. La adolescencia es el momento para poner en ejercicio la fórmula educativa de todos los tiempos: el diálogo, que presupone el derecho a la pregunta¹²⁸.

- Por eso, en estos momentos, el adolescente busca un ‘modelo’ con el cual pueda identificarse: «...Estos procesos de búsqueda de la identidad –que incluyen la búsqueda de un destino, de un papel por cumplir– explican, por último, una característica bien conocida del adolescente: la búsqueda de ‘modelos’, en los cuales apoyarse en este duro batallar por reconocerse a sí mismo...». El adolescente busca un modelo de cómo recorrer ese tránsito nada sencillo, de la identificación no crítica de la infancia a la aceptación crítica de la madurez. Y por eso puede ser víctima de quienes quieran aprovecharse del delicado proceso: «...Por eso, el adolescente, a pesar de su agresividad exterior en algunos casos, y en otros de su aparente soberbia intelectual, de su pedantería o de su crítica despiadada hacia el marco familiar, escolar y social de los adultos de su contorno inmediato, suele ser la presa ideal y facilísima para el catequizador de cualquier ideología, pues si ofrece a ese ser en búsqueda, en tránsito, una explicación simple y omnicomprensiva de cuanto sucede a su alrededor, y a la vez le ofrece con su propia figura una imagen de fortaleza interior y de apoyo irrestricto, no hace sino brindarle cuanto el adolescente estaba buscando y no

128 Ver Zanotti, G.: “Hacia una nueva sistematización de las características del lenguaje dialógico/comunicativo”, en *Austral Comunicación*, Vol. 3, Nro. 2 (Diciembre de 2014, publicado Mayo 2015), pp. 243-254.

encontraba, como sucede a veces entre grupos adultos *que o lo complacen demagógicamente* o lo atacan o reprimen con injusticia, desdén y autoritarismo». En esto, sin darse cuenta, mi padre coincidía lejanamente con Freud¹²⁹: los procesos de alienación y masificación se basan en un Yo que aún no ha podido salir evolutivamente de los procesos infantiles de identificación, a los cuales el adolescente puede involucionar en su temor a la soledad de ser él mismo. Y esto explica, a su vez, cómo los fenómenos políticos autoritarios se basan en la identificación con una figura paterna que no dialoga, sino que impone su modelo por medio de la seducción emocional a un yo debilitado y asustando de sus propios procesos evolutivos de crecimiento.

La adolescencia, por ende, es un delicado proceso evolutivo hacia la madurez interior. Y por eso demanda un proceso educativo de la más alta calidad: un diálogo respetuoso del proceso, superador de toda demagogia o, al contrario, de autoritarismo, coincidentes ambos extremos en el no respeto a la libertad interior que dice “no” como condición para el “sí”¹³⁰.

Pero: ¿es la escuela media, heredera del positivismo pedagógico y del enciclopedismo, respetuosa de ese proceso? No, y eso que mi padre NO se refiere aquí a los procesos de adoctrinamiento ideológico que ya comenzaban por aquellos tiempos.

129 Freud, S.: *Psicología de las masas y análisis del yo*, en Sigmund Freud, *Obras Completas*, Buenos Aires, El Ateneo, 2008.

130 Ese será el eje central de uno de sus más famosos artículos, “Carta a un joven estudiante”, que veremos después.

2.2. La escuela media, contradictoria con la adolescencia

«...La nota que salta a la vista –afirma– cuando se observa la estructura de base de la escuela media argentina (aunque la observación es válida para muchas otras partes del mundo, y sobre todo lo era hasta hace un par de décadas, cuando empezaron a ponerse en marcha modificaciones que apuntan precisamente en el sentido de nuestra tesis) es la *absoluta uniformidad de todas sus modalidades de organización o de funcionamiento* diferente en función de las diferenciaciones progresivas que se dan a lo largo de la etapa adolescente». Mi padre prueba su afirmación con un detallado paneo de la rígida organización de contenidos y reglamentos de la escuela media, en horarios, materias, asistencia, etc. Aquí no podemos resumir: «...a) *Horarios*: Tanto desde el punto de vista de la duración de la jornada escolar, como en cuanto se refiere a las horas de iniciación y finalización de aquella, y finalmente en la distribución horaria de cada una, el régimen es idéntico de primero a quinto. b) *Régimen de enseñanza*: Englobo bajo esta denominación a las modalidades reglamentarias de las tareas de enseñanza y aprendizaje. Nada hay, de sustancial, que indique modalidades diferentes entre 1° y 5° años, e inclusive los planes y programas revelan en todos los casos una concepción totalmente uniforme. c) *Régimen de evaluación y comunicación a los padres*: De 1° a 5° años, los alumnos son calificados con la misma escala, por lo menos con dos notas por bimestre, en cuatro bimestres –las variaciones siempre fueron integradas para todo el nivel medio– y estos promedios se vuelcan en boletines también idénticos que van y vuelven a los hogares igual para los niños de primer año que para los del último. d) *Régimen de promoción*: Tampoco existen diferencias entre 1° y 5° años. Cualquier modificación ha sido siempre común para los cinco años de la etapa. e) *Régimen de asistencia*: Tanto por lo referido a las exigencias de la asistencia cotidiana, como en cuanto se vincula con los procedimientos de justificación de ausencias o de reincorporaciones de quienes hayan sobrepasado los límites reglamentarios, también las características son las mismas para todos los alumnos de la escuela. f) *Régimen de disciplina*: En este punto, el buen sentido de la casi totalidad de las autoridades de cada establecimiento y de los docentes impone de hecho modalidades de trato y de conducción más o menos diferenciadas entre los alumnos de los primeros años y los de los últimos. Pero,

reglamentariamente, no hay ninguna diferencia y ni siquiera existen, casi, instrucciones expresas en el sentido diferenciador apuntado, aunque a veces se den verbales por parte de inspectores o supervisores. g) *Régimen de vida interna*: La escuela media funciona en bloque. En algunos establecimientos, se agrupan los años en sectores edilicios internos con el objeto de un mejor ordenamiento para evitar intercambios personales entre alumnos de diferentes edades, a veces en función de mejores posibilidades de vigilancia o de desplazamiento de unos u otros alumnos. Pero todo esto no afecta en modo alguno aquella funcionalidad uniforme a que hemos hecho referencia. Los ‘actos’ o ceremonias escolares de cualquier naturaleza son siempre conjuntos. h) *Régimen curricular*: *Este constituye uno de los puntos capitales de toda la argumentación expuesta en este volumen. El régimen curricular de la escuela media argentina es absolutamente uniforme, rígido, desde 1° a 5° años. No hay durante todo su transcurso una sola opción, una sola oportunidad de elección para los alumnos, por más pequeña o relativamente modesta en el contexto que pudiera resultar. Todos los alumnos, desde el principio de la escolaridad media hasta su conclusión, deben transitar por el mismo camino, con el mismo ritmo, con el mismo régimen de labor, con idénticos procesos de evaluación y sin ninguna oportunidad de pruebas, tanteos, búsquedas o ensayos de alguna naturaleza. La obligatoriedad y uniformidad absoluta son, pues, las dos características predominantes del régimen curricular de la escuela media argentina».*

Por supuesto, no excluimos la posibilidad de un lector que sea extrañamente dueño de un colegio secundario que diga “en mi colegio no es así”: si no lo es, es que ha tenido una intensa lucha contra las disposiciones bajadas desde los planes obligatorios del ministerio de educación, y ese es el problema¹³¹.

131 La Argentina es un país tan particular con respecto a las normas estatales, que a veces me ha costado mucho explicar este punto. Por un lado, el argentino promedio entroniza y adhiere a los controles del Estado, por el otro lado, los incumple. Es la mentalidad del que está de acuerdo con la protección a la industria nacional pero, por el otro lado, hace contrabando. Eso tiene la paradójica consecuencia de que en la Argentina,

Pero en este momento de su libro mi padre no pone el énfasis en que todo ello sea obligatorio desde el Estado, sino en que esa estructura es totalmente contraria a la educación dialógica que necesita el adolescente dada la naturaleza de su evolución psicológica.

Para eso mi padre elabora este cuadro:

Adolescencia	Escuela Media
Dinámica	Estática
evolución, cambio	rigidez, uniformidad
búsqueda, tanteos, ensayos	obligatoriedad absoluta y caminos prefijados
obligatoriedad absoluta y	prácticamente, sin oportunidad de ejercicio
caminos prefijados	de la libertad y de la responsabilidad
ruptura del cascarón	Encierro

La contraposición no podría ser mayor. Todo el delicado diálogo que necesita el adolescente, todos los ensayos y errores que necesita para crecer, todos sus progresivos espacios de libertad y responsabilidad, son cortados por un sistema donde su pasividad debe ser total, y se le acostumbra a ello. Sentado en un aula desde las 7 de la mañana hasta las 14, sin opciones, donde sus preguntas molestan, pasando de una materia a otra dictadas de modo autoritario y repetitivo, el adoles-

hasta ahora, incluso con la dictadura sanitaria de la pandemia, ninguna norma se aplica totalmente, cuando en realidad la verdadera libertad política consiste en un Estado de Derecho que respete y proteja las libertades individuales, pero ese Estado de Derecho sí debe respetarse totalmente. Por eso, como la corrupción de lo mejor es lo peor, en el 2020 y 21 se ha visto que en ciertas naciones de origen anglosajón, donde las normas se toman en serio, las restricciones sanitarias se han exigido de manera cruel (por ejemplo Australia). En nuestro país no porque aquí todo es “más o menos”, pero esa NO es la solución: la solución a la dictadura pasa por un Estado de Derecho que se cumpla y respete. Ejemplo de esto es lo que me costó una vez explicar, al dueño argentino de un colegio privado, el problema jurídico de la libertad de enseñanza. Me miró como si le estuviera hablando de Marte y me dijo: “pero Gabriel, yo en mi colegio hago lo que quiero. A mí los inspectores no me llegan”. Listo. Esa era la solución para él: una libertad de enseñanza “en negro”, sobre la base de la “viveza” del dueño en cuestión sobre los no tan avispadados inspectores del Ministerio. O sea, él era el más vivo, el que gana en la película “Nueve Reinas”. Peor fue cuando intenté explicarle que esa no era la solución, que la solución debía pasar por una libertad de enseñanza “en blanco” como derecho respetado por el Estado. Fue todo inútil.

cente se ve obligado a vivir en negro su propio mundo interior, sin posibilidad de que un verdadero maestro lo guíe y lo encauce, mientras memoriza sin entender manuales y apuntes que desprecia cada vez más. Como explicó luego Hugo Landolfi¹³², es el entrenamiento, no educación, de empleado pasivo y perfecto, el futuro Eichmann que luego ejecutará perfectamente las órdenes de la racionalidad instrumental.

Por supuesto, hace mi padre una aclaración importante: «...Esta tesis –ya se lo ha advertido en forma ocasional, pero ex profeso se reitera ahora– hace deliberada abstracción de casos particulares, de establecimientos con regímenes experimentales, de la acción a menudo muy meritoria y esforzada de directivos y docentes por superar estas dificultades». «...Pero –continúa– nuestro trabajo apunta exclusivamente a la faz reglamentaria y formal de la escuela media argentina y lo que nos interesa es demostrar que su estructura reglamentaria organizativo-pedagógica se contrapone con las características distintivas de la adolescencia, básicamente porque esta es una etapa evolutiva (parte de un ‘casi niño’ y desemboca en un ‘casi hombre’) y la escuela media es un bloque uniforme que no acompaña esa evolución y a menudo la contradice y obstaculiza».

¿Se entiende ahora su diagnóstico inicial, en el prólogo? Vale la pena repetirlo: «...Creo, pues, firmemente, que la escuela media actual es mala, muy mala; que perjudica gravemente a la adolescencia; que exige inversiones cuantiosas casi sin frutos apreciables; que es responsable de serios daños en el cuerpo social, y que más tarde o más temprano la sociedad acabará por descubrirlo y pasará por sobre ella de cualquier manera. Creo que no son culpables de esto sus docentes ni sus directivos, pues la estructura dentro de la cual están obligados a actuar los perjudica todavía a ellos, los frustra como profesionales y hasta los daña como personas, aunque también creo que les cabe una responsabilidad delicada en cuanto insisten a menudo en considerar sus propios problemas laborales o sus particulares cuestiones didácticas en función del contenido de sus materias en cambio de atender el problema, primero, en su integralidad».

132 Landolfi, H.: *Educación para la pobreza y el sinsentido existencial*. Reflexiones respecto de cómo el sistema educativo formal nos transforma en pobres y nos condiciona a vivir una vida carente de sentido existencial. Dunkin, Buenos Aires, 2019.

3. Las propuestas de reforma

Creemos que el eje central del libro está en ese punto, en mostrar esa profunda contradicción entre la escuela media y la adolescencia, algo equivalente a ir a un club a hacer gimnasia y que te encierren inmobilizado en una habitación.

Ahora mi padre hace su propuesta de reforma. Podrá haber acuerdos o desacuerdos parciales, pero reconozcámosle su autoridad moral para hablar del tema y escuchémoslo. Recuerden que ese es el objetivo de este libro: que mi padre hable de vuelta. Oídos atentos y lleguen a sus propias conclusiones.

La primera propuesta es la re-organización por “ciclos”, conforme a la escuela intermedia que ya había propuesto en 1965. El sistema consiste en lo siguiente: en lo que ahora es el sexto grado (qué increíble, decimos “ahora” y el texto es de 1980) comienza el primer ciclo de la escuela media “inferior”. Lo que ahora es primero a tercero, se transforma en el segundo ciclo o “ciclo básico”. Lo que ahora es cuarto y quinto, es la escuela media “superior”, y lo que ahora es en general primero y segundo de la universidad es el ciclo técnico profesional. Allí concluye propiamente la escuela media.

Por supuesto, todo esto implica cambios profundos en el sistema de horarios, evaluación, promoción, etc. Dejo al lector que los lea en una nota al pie¹³³ y concentrémonos en lo más aparentemente revolucionario de su propuesta: las materias electivas (**segunda propuesta**).

Obviamente, ¿cuál es la objeción principal? Que el alumno puede equivocarse (destaquemos que es la mentalidad que rige para TODO

133 a) *Horarios*. Cada ciclo podría tener sus propios horarios, tanto en cuanto respecta a la duración de la jornada escolar, como en la cantidad de horas de clase de cada jornada, en los momentos de iniciación y finalización y asimismo en el tipo de modalidad de los bloques o módulos horarios para el dictado de las clases. b) *Evaluación*. Sería necesario buscar regímenes de evaluación del trabajo escolar, del rendimiento de cada alumno y de su evolución psicológica e intelectual adecuados a cada ciclo,

el intervencionismo de Estado: ¿Cómo vamos a dejar que los pobres ciudadanos se equivoquen?)¹³⁴.

La respuesta también es obvia: ese es el punto. Quien no puede equivocarse, no puede aprender. “Conjeturas y refutaciones”, se titula

apropiados a las circunstancias de los diferentes momentos evolutivos entre los 12 y los 18 años, aproximadamente, y útiles para guiar y acompañar a los alumnos en la paulatina asunción de libertades y responsabilidades en el desempeño de tareas escolares. c) *Promoción*. También los sistemas de promoción podrían diferenciarse, con exigencias o modalidades apropiadas a cada ciclo. Una idea podría ser establecer un régimen de promoción por ciclos y no por años, con cursos de recuperación parciales para los casos de asignaturas o áreas no aprobadas. d) *Comunicaciones a los padres*. Este es uno de los problemas más delicados y más difíciles. La escuela media toma, en su iniciación, a una persona que jurídicamente está bajo la tutela absoluta y es casi inimputable. A su término, egresa una persona jurídicamente imputable a la par de los adultos, casi un ciudadano con la plenitud de sus derechos cívicos, con aptitudes para el ejercicio del comercio y de otras actividades civiles, a quien —en la legislación argentina actual— el Estado está a punto de asignarle la responsabilidad gravísima de instruirlo como un integrante de sus fuerzas armadas. Entran en la escuela media niños que en algunos casos todavía van acompañados por sus padres o apenas si comienzan a salir solos de sus casas. Egresan chicas y muchachos en algunos casos a punto de contraer matrimonio, con noviazgos formalizados o con experiencia en la vida sexual madura, y quizá de paternidad o maternidad inminentes... o dolorosa, o, quizá, quién sabe por qué vías interrumpidas. ¿Es lógico, entonces, que el régimen de comunicaciones del rendimiento escolar y de la marcha general del alumno sea el mismo entonces y luego? ¿No ocurrirá que para el niño de primer año la organización reglamentaria actual prevé un margen escaso de comunicación entre la escuela y el hogar y quizá para el alumno de 5° año mantiene una modalidad excesivamente pueril? e) *Otros aspectos*. Nuestro discurso se torna, comprendemos, reiterativo. Para cada uno de los puntos restantes la argumentación sería muy parecida. En cuanto a los regímenes de disciplina, de asistencia, de vida interna en el establecimiento, siempre será ineludible admitir la necesidad de enlazar cada momento de la etapa adolescente con modalidades adecuadas. Por lo tanto, las reflexiones anteriores pueden multiplicarse, en el mismo sentido, para cada uno de los aspectos mencionados o para cualquier otro referido a la organización y al régimen pedagógico de la escuela media. Preferimos, pues, detenernos en uno de ellos por considerarlo —según se dijo ya en el capítulo anterior— de importancia decisiva. Nos referimos a los regímenes curriculares.

¹³⁴ Y eso que estamos en una circunstancia histórica donde se ensalza la libertad de opción, pero en lo sexual, no en la economía, ni en la salud ni en la educación. La contradicción es evidente. Y ni qué hablar del año 2020, donde los más fanáticos defensores de la “libertad de opción” se convirtieron en los más fervorosos vigilantes “por tu propio bien”...

uno de los más importantes libros de Karl Popper (op.cit). Obviamente no será el error del adulto, que puede llegar a ser irremediable, sino del error acompañado por el diálogo y la re-orientación (ESO es la docencia). Escuchemos a mi padre:

«...Si la escuela media niega de manera absoluta –tal como lo hace hasta hoy– toda oportunidad de ensayar caminos, de probar aptitudes, de elegir áreas de estudio o de trabajo, si niega, pues, toda oportunidad de aprendizaje en el tan importante aspecto de la definición profesional o de vida ulterior a su egreso, *¿cómo se pretende que el joven que concluye la escuela media esté en condiciones de tomar la decisión magna que habrá de comprometerlo, en la mayor parte de los casos de por vida, con respecto a su orientación en materia de estudio o de trabajo, cuando ya, a esa altura, no tiene oportunidades de errar sin consecuencias muy graves ni de ensayar caminos sin pérdidas de tiempo irrecuperables o a expensas de resentimientos o frustraciones no siempre superables?*».

Y sigue: «...Es algo así como dejar volar solo a un piloto después de haberle impartido un curso completo de instrucción, pero sin haberle dado jamás antes la oportunidad de un vuelo de prueba, es decir, sin haberle ofrecido la oportunidad de equivocarse –única vía para aprender de verdad, conviene recordar– cuando esos errores no significan necesariamente una catástrofe o cuando se pueden cometer sin consecuencias irreparables, pues se está acompañado del *instructor que reorienta, explica, asesora y rectifica en el momento oportuno*, o cuando el propio interesado dispone de la chance de la superación o rectificación del error por sí mismo»¹³⁵.

Pero, ¿por qué hemos dicho que todo esto es “aparentemente” revolucionario? Porque si recordamos un poco... Esta propuesta formaba parte de la “Memoria de Jacques” ... ¡De 1865! De 1875 a 1980,

135 “...del instructor que reorienta, explica, asesora y rectifica en el momento oportuno...”. ESO es ser docente. No alguien que dicta algo frente a personas que están obligadas a escuchar, a copiar, a repetir, sin hacer preguntas, y para colmo ese alguien se va y si te he visto no me acuerdo...

105 años, y mi padre lo tiene que seguir explicando como si se tratara de la Revolución Francesa, y yo lo tengo que reiterar hoy, 156 años después, también como si se tratara del Planeta Marte... En un momento donde, al parecer, el adolescente puede elegir su sexo pero no si va a cursar Física o Literatura...

Desde luego, no implica esto cualquier cosa. Mi padre divide al sistema en opciones propiamente dichas, opciones de orientación dentro de contenidos obligatorios, y opciones de apoyo e intensificación¹³⁶.

136 “...a) *opciones propiamente dichas*: significa introducir en el currículum de la escuela media, directamente, porcentajes determinados de contenidos optativos, o sea un conjunto de contenidos obligatorios y otro de optativos; b) *opciones de orientación dentro de contenidos obligatorios*: esta alternativa consiste en determinar, para ciertos contenidos obligatorios, opciones dentro de ellos mismos. No todos los contenidos se prestan para este esquema, pero algunos resultan particularmente aptos para él. Por ejemplo, en un contenido como Música podrían ofrecerse alternativas de estudios de algunos instrumentos o participación en conjuntos corales o estudios de historia de la música o de musicología. En Literatura se podrían ofrecer cursos referidos a diferentes estilos, épocas o áreas culturales. Se podría introducir un contenido obligatorio de formación estética, pero dejando libre la opción por el área estética (música, plástica, práctica artística o historia del arte, etc.) en el cual satisfacerlo; c) *opciones de apoyo o de intensificación*: probablemente sea la alternativa de más sencilla compaginación con la tradición escolar nacional y con las modalidades organizativas actuales. Consiste en establecer currículos obligatorios y comunes para todos los alumnos, pero dejando un porcentaje horario para elegir libremente, dentro de ese margen, alguno de los contenidos obligatorios con un sentido ya de intensificación (para aquellos alumnos que tengan o crean tener aptitudes especiales para el contenido elegido o deseen orientarse hacia estudios o trabajo ulteriores a su egreso de la escuela media, y para los cuales aquel contenido resulte necesario o conveniente) ya de refuerzo (para quienes, por el contrario, sientan dificultades para el aprendizaje del contenido elegido)”. No puedo dejar que el lector se quede sin la conclusión de este apartado: “...Una experiencia bien conocida por todos los docentes indica la realidad constante, año tras año, en cada grupo de alumnos, de uno o de varios capaces o deseosos de intensificar ciertos contenidos, pero frustrados en ese anhelo porque el promedio del grupo no permite al profesor respectivo, salvo raras ocasiones, satisfacerlos o proporcionarles la oportunidad que requieren para aprovechar sus capacidades o para probarse a sí mismos. Igualmente, hay siempre uno o varios alumnos con dificultades para llegar al nivel promedio del grupo y difícilmente los profesores pueden detenerse a prestarles la atención didáctica especial necesaria porque ello implicaría retrasar a todo el resto con las consecuencias negativas

Pero tal es la importancia que ni padre da a este punto, que lo enfatiza como la última parte sistemática del libro¹³⁷, bajo un título por lo demás sugestivo: «...Negar al adolescente la libertad de negar es negarle la libertad de aceptar».

Y lo desarrolla una vez más: «...Un valor sólo es mío en forma auténtica —y sólo de esa forma estaré luego en condiciones de sostenerlo entre otros adolescentes que me sigan en la historia o si fuere necesario de luchar por él en cualquier terreno— cuando he podido negarlo, pero me he sentido luego irresistiblemente empujado a aceptarlo. Si nunca pude negarlo, jamás será mío de esa forma y mi escala de valores o mi patrimonio cultural serán míos sólo como lo son para un niño de corta edad: sin saber por qué ni para qué, sin poseer capacidad ni fuerza para defenderlos, explicarlos, sostenerlos o simplemente vivirlos».

Esto es filosófica y psicológicamente esencial. Mi padre, lector ávido de Fromm, sabía del miedo a la libertad y el consiguiente desafío de formar alguien maduro desde un punto de vista existencial, que no caiga en la alienación. Todos los docentes lo saben también. Pero que mientras casi todos ellos NO dejan elegir al adolescente como el medio para que NO caiga en la alienación, mi padre les advierte que el tiro les sale por la culata: ese autoritarismo educativo, ese NO dejar que aprendas de tu error, te convierte en un niño permanente, que no sabe lo que hace y hace lo que debe sólo porque si no “lo retan”. Atento a la preocupación de tantos ante la libertad, mi padre aclara: «...El riesgo está, lamentablemente, en quienes aprovechan la etapa de crisis valorativa y la necesaria libertad del cuestionamiento para exacerbar el choque, acentuar estérilmente la negación y conducir

e injustas que esto supone....Un porcentaje de horas de clase semanales, destinado a cursos optativos de recuperación o de intensificación para ciertos contenidos o para áreas o núcleos de contenidos, podría ser una solución didáctica a ese viejo problema escolar y una oportunidad para que los adolescentes efectúen ensayos, aproximaciones y tanteos en la búsqueda de su identidad, de su destino y de su definición profesional o vital al término de la escuela media”.

137 El libro tiene un capítulo final dedicado a su propuesta concreta de alternativas curriculares. Lo transcribimos como apéndice.

al adolescente hacia una entrega indefensa en las manos hábiles de ideólogos bien entrenados, a quienes no les interesa mostrar valores nuevos sino reclutar servidores fieles a una causa, no formar hombres libres sino súbditos comprometidos» (o sea, el adoctrinamiento ideológico). Pero el autoritarismo y el libertinaje incurren en el mismo error: «...Pero hay dos maneras de perjudicar al adolescente: una –según queda dicho– es estimular demagógicamente su crítica y azuzar interesadamente su rebeldía. Otra es afrontarlo con el resentimiento o con un despotismo negador de su libertad, con desplantes autoritarios o con ironías vejatorias o con miserabilidades. *En ambos casos se lo conduce a un vacío esterilizante de donde surgen sólo personalidades adultas inmaduras, eternos adolescentes en actitudes de rebeldía permanente, que siguen buscando su identidad o su destino hasta muy altas edades, o personalidades sacudidas por espasmos de violencia, aptos para cualquier desmán*»¹³⁸.

«...La única manera de servir al adolescente –concluye–, de brindarle con las figuras familiares y docentes una actitud honestamente educativa, *es aceptar su libertad de negar y ofrecerle un ejemplo vivo de solidez y vivencia auténtica del mundo de valores y del patrimonio cultural en el cual creemos y por el cual somos capaces de luchar*. Si es posible, razonando y argumentando, sin enojarnos pero sin cansarnos de argumentar. Si no es posible este razonar, viviendo coherentemente con los valores y el marco cultural propuestos».

138 POR ESTO muchos padres de hoy, entre sus 40 y sus 50, no tienen autoridad moral ante sus hijos, porque ellos mismos son adolescentes confundidos. Han sido “formados” en el paradigma de “hacé lo que quieras hasta “que sientes cabeza” (un juego de lenguaje argentino casi intraducible). Y cuando llega el momento de “sentar cabeza” (casarse y un trabajo fijo) lo hacen pero no saben bien por qué. Entonces intentan vanamente explicar a sus hijos ciertos valores que en el fondo no entienden. Y se enfrentan con la lapidaria advertencia final de mi padre: “...El adolescente tiene una lucidez asombrosa para advertir la contradicción entre la autenticidad y la declamación falsa de posturas, actitudes o valores. Ello es lo que produce el drama de muchos padres y donde la escuela media afronta uno de sus mayores riesgos”.

Esa es su conclusión, porque su párrafo final, más que una conclusión, es la terrible advertencia que citamos en la nota al pie: *«...El adolescente tiene una lucidez asombrosa para advertir la contradicción entre la autenticidad y la declamación falsa de posturas, actitudes o valores. Ello es lo que produce el drama de muchos padres y donde la escuela media afronta uno de sus mayores riesgos»*.

La tercera propuesta de fondo es la combinación de la escuela media con el mundo del trabajo. Coherente propuesta que surge de su unificación entre lo humanístico, lo científico, lo técnico y lo económico. Recordemos además su propuesta para el normalismo: terminar con las “horas de práctica”, artificiales, y poner a los futuros maestros titulares a dar clase verdaderamente, como adjuntos. En sus palabras: *«...Esta idea apenas si la esbozaremos aquí, con el único objeto de citar ahora una tendencia que en muchos lugares del mundo es considerada actualmente como una interesante perspectiva. Se trataría de combinar las currículas regulares de estudio del nivel medio con actividades reales y rentadas en el mundo del trabajo, con el fin de perfeccionar la formación cívica y social y de orientar y capacitar mejor en orden a las llamadas salidas laborales de la escuela media. En el sistema argentino actual, tales combinaciones podrían darse en 4° y 5° años del nivel medio. En la estructura propuesta, dicha combinación se podría ofrecer en el 3er ciclo o media superior –o sea en edades absolutamente coincidentes con el 4° y 5° actuales– y, por supuesto, en el 4° ciclo o técnico-profesional»*. Esto ya lo había dicho en un artículo de 1972: *«...Además de la existencia de centros educativos diversos, en esa misión de servicio educativo habrá de participar activamente el mundo extraescolar. Las empresas y las instituciones académicas, culturales y artísticas recibirán jóvenes y adolescentes para atender sus necesidades formativas. El mundo del trabajo deberá hacerlo principalmente, y esta será una manera de cerrar la brecha abierta actualmente entre la escuela y la realidad. De tal manera, un amplísimo margen de probabilidades se abre como reemplazo de esta institución que hoy llamamos “escuela media” y a la cual estamos pidiendo milagros, olvidando que los hombres no estamos facultados –corrientemente– para realizarlos»*. “Para reemplazar la escuela media”, *La Nación*, 5-7-1972.

Pero además lo desarrollará extensamente en su importante artículo “Los valores formativos del mundo del trabajo”¹³⁹ que analizaremos detenidamente después.

4. Dos advertencias finales de mi parte

Uno: recuerde el lector que esto no es un remiendo, un parche, una rueda de auxilio *al mismo auto*. No: igual que la tercera etapa de la política educativa, esto es cambiar de modelo. Es darse cuenta de que estábamos tratando de ir a la Luna con una carreta y lo que necesitamos es una nave espacial. Inútil es arreglar la carreta. Recordemos sus palabras, ya citadas: «...En materia de asuntos escolares, en particular con respecto a la escuela media, nos encontramos en una situación que podría compararse con la de la empresa propietaria de un viejo, viejísimo barco carguero, prácticamente inservible ya, con sus calderas de carbón y sus maquinarias obsoletas y sus características inadaptables para los sistemas modernos de operaciones de cargas y hasta imposible de adaptar para los nuevos sistemas de seguridad y gobierno de la navegación, pero que *en cambio de emplear su tiempo en considerar la incorporación de un nuevo barco*, dedicara sus recursos humanos, su escaso capital y larguísimas deliberaciones a discutir el color de la pintura que correspondería a la pobre, vieja, incómoda y estrecha cámara del capitán. *Imaginemos que mientras el viejo barco recorre penosamente todavía unas pocas millas cumpliendo servicios absolutamente deficitarios, la compañía armadora contratara expertos e ingenieros para discutir si se puede mejorar un poco las cuquetas del personal embarcado y entonces, después de grandes estudios e inversiones, cambiara los apolillados colchones y almohadas de estopa por una moderna línea de almohadas y colchones de espuma de goma*».

¹³⁹ En *Ideas y Propuestas para la Educación Argentina* Academia de Educación, 1989.

Dos: esta NO es una propuesta para todos, NO es una propuesta que niegue la libertad de enseñanza. Esto es: dentro de la des-monopolización de proceso educativo, que iba a proponer mi padre en ese mismo año (1980), si alguien quiere montar un secundario como el que mi padre critica, que lo haga. Esta propuesta será voluntaria, por ende, para el sector privado, aún así cuando sus resultados *contagien* al resto¹⁴⁰.

140 Espero que el lector actual sepa leer la palabra que estoy usando.

PARTE II

LOS GRANDES ARTÍCULOS

CAPÍTULO UNO

SUS ARTÍCULOS EN LA REVISTA DEL INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EDUCATIVAS

1. Introducción general

Constituye esta parte uno de los desafíos hermenéuticos más delicados de este libro. Si bien la parte anterior no dejó de tenerlos, estábamos acompañados por el orden de sus libros, uno por uno, con su propio orden interno de relevancia. Ahora nos enfrentamos con una obra dispersa de enorme riqueza, desde 1950 hasta 1991, de temas diversos en un generoso regalo asistemático de su pensamiento, dictado por las circunstancias de cada momento y su capacidad de síntesis. Por lo tanto, nuestro margen de falibilidad en la selección de los artículos más importantes será mayor, y por suerte el lector allí los tiene, *on line* y físicamente, para juzgar por sí mismo. Muchos de los artículos que no comentaremos son un resumen generoso y a la vez siempre original de sus ideas centrales volcadas con mayor desarrollo en sus libros.

Por ende, cuando decimos sus “grandes” artículos nos referimos ya a grandes aportes que no encontramos en sus libros, ya a desarrollos adicionales indispensables para terminar de comprender la tercera etapa de la política educativa, o a diversas cuestiones filosóficas y políticas que excedían el margen siempre amplio de la pedagogía y la política educacional.

El orden de exposición de esta selección, sin embargo, no ha sido difícil. Comenzaremos por los artículos publicados en la revista del Instituto de Investigaciones Educativas, su gran obra editorial que aún es-

pera ser pasada on line; los numerosos artículos publicados en el diario *La Nación*, los artículos filosóficos firmados con el pseudónimo de Jorge Lacanna¹⁴¹, y entre todo ello, sus reseñas de libros, sus valiosos aportes a lo que él llamó “La ciudad educativa”, y sus “publicaciones en diversos medios”.

2. Dos artículos esenciales para la tercera etapa de la política educativa y la libertad de enseñanza¹⁴²

Este tema que trataremos ahora es esencial para terminar de comprender (incluso por él mismo) lo que él estaba vislumbrando como tercera etapa de la política educativa, y esencial para ver hasta qué punto lleva a sus consecuencias últimas su visión de la libertad de enseñanza, un punto tal que no fuera comprendido ni siquiera por sus seguidores más cercanos.

2.1. La desinstitucionalización del sistema educativo¹⁴³

Rodea a este artículo una triste historia que quedó manifestado en la edición de su *Obra Fundamental* (IIE, 1994, on line, como dijimos, en <http://www.luiszanotti.com.ar/>). El texto fue muy comentado por sus amigos y colaboradores. pero no pudieron seguirlo. Solo yo soy testigo de sus muy parcas y casi nulas expresiones de desánimo al respecto. Pero no fue casualidad que, en su *Obra fundamental*, el artículo fuera sacado de la colección de artículos publicados en el IIE y colocado al final, con un cambio de título, en una sección llamada “publicaciones en diversos medios”. El nuevo título fue “El sistema educativo debe probar su eficiencia”. Y él mismo hizo ese cambio: el artículo aparece así en un libro editado de Edi-

141 Su segundo nombre y el apellido de su madre.

142 NO estamos dejando de lado sus aportes a “Cátedra y Vida”: es que esos aportes fueron luego explicados con mayor extensión y precisión en los libros que hemos analizado.

143 Separata del “IIE, Revista del Instituto de Investigaciones Educativas”, nro. 26, Mayo de 1980.

ciones Corregidor, titulado *Desafío de la educación*, de Agosto de 1986. Y la aclaración por el cambio de título, en sus palabras, es esta:

«...El segundo es una versión levemente modificada de un artículo cuyo título original fue “La desinstitucionalización del sistema educativo”, publicado en el Nº 26 de “I. I. E.: Revista del Instituto de Investigaciones Educativas” (mayo de 1980). Aquel título tuvo un efecto negativo, pues centró la polémica sobre un punto que, entiendo, no es la esencia de la tesis desarrollada y que creo se ajusta mucho más al elegido ahora».

El efecto negativo es que la mentalidad argentina no aceptó la palabra “*des-institucionalización*”, que no era otra cosa que *des-monopolización*. Cuando yo mismo (era 1986, yo tenía 26 años y mi cerebritito ya había sido captado (desde los 13) por Mises, Hayek y Rothbard) le insistí, le rogué, que NO modificara el título, no quiso entrar en el tema pero deslizó en tono bajo, sin detener la caminata: “es inútil...”.

Vemos, por ende, de qué se trató este “peligroso” aporte, *esencial, fundamental, indispensable*, para entender la tercera etapa de la política educativa y la libertad de enseñanza.

a. El secreto de las estructuras competitivas

Ese es el título del libro de Gelinier¹⁴⁴ que en la Argentina de los 80 mi padre tiene que explicar como si fuera una gran novedad: «...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». Pero mi padre comete la herejía adicional de extender la tesis al sistema educativo: «...La tesis de Gelinier tiene gran importancia en el plano educativo. Las instituciones educativas

144 Ediciones TEA, Madrid, 1967.

—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».

Obviamente, se adelanta a la típica objeción: «...La existencia de establecimientos privados de enseñanza no altera, en este caso —aunque a primera vista parezca extraño— la afirmación anterior». El sistema es *jurídicamente* monopólico: “...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».

b. O certificado, o nada

Claro, no es que pongan preso a alguien por tomar un curso de Física actual con el Omero de La Ilíada. El asunto es que el sistema está “perfectamente”, o sea rígidamente planificado para que la aprobación (con notas y título refrendado por el Estado) de cualquiera de sus instancias sea condición de ingreso a la instancia siguiente y esta, a su vez, condición para estudios superiores o trabajos: «...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»¹⁴⁵. O sea.... «...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».

c. Entre tanto... Educación, si te he visto no me acuerdo

No es el título de mi padre. El habla de una “capacidad educativa ociosa” de la sociedad. No es difícil de ver luego de todo lo analizado. La escolaridad formal, recordemos, no lo era todo. Es un aspecto, efecto, y no causa, de la sociedad, del mundo de vida que la crea. Mi padre hace un breve recordatorio de la circunstancia cultural del s. XX tantas veces por él analizada, donde hay una escolarización masiva desconectada de la sociedad (su tesis central de *La Escuela y la sociedad en el s. XX*). El intento de sustituir a ese mundo de la vida con la educación formal inflada ha tenido un efecto bumerang. «...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 alimen-

145 Ya sé que el lector del 2021 va a decir que “ahora” hay más opciones. No es el punto.

ticios de reemplazo que al fin nunca podrán ser tan ventajosos como aquel provisto generosamente por la Naturaleza». El ejemplo de mi padre no dependía de que antes hubiera menos familias disfuncionales que ahora. Saquen familia y pongan “mundo de la vida”, y ese es el punto. Parafraseando: «...Los niños pasan ahora casi todo el día fuera de los ámbitos culturales espontáneos, 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 cultural espontánea, gratuitamente, les proporcionará¹⁴⁶. 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».

O sea: tenemos un sistema educativo inflado, ineficiente por su estructura monopólica. Mientras tanto, el educando se educa por sí mismo, rodeado por la espontaneidad de su mundo de la vida, pero el sistema no le reconoce nada de lo que pueda haber logrado allí y además le hace perder un precioso tiempo en un sistema que no funciona...

d. El mito de la escuela, *again*

A continuación, mi padre explica nuevamente lo que él ya había analizado como el mito de la escuela. La típica escuela sarmientina, totalmente comprensible en la primera etapa de la política educativa, totalmente superada en la tercera, queda, sin embargo, como el himno, la bandera, la madre o el asadito del domingo, como un ícono cultural intocable. No se puede criticar so pena de atentar contra el tótem.

Pero las críticas de mi padre no eran las de Freire o Lapatí. Para distinguirse de ellos, él ya había escrito un artículo importantísimo, que luego analizaremos, “El cuestionamiento de las instituciones escolares”, en 1974. Y lo reitera: «...La familia, las nacionalidades, las es-

146 Y acuérdesse el lector de las nuevas tecnologías de la comunicación....

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». Y aclara: «...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, incluyendo 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».

e. Finalmente, la des-institucionalización

Sentimos ahora un gran peso sobre los hombros, pues debemos explicar esto muy bien para tener una leve esperanza de que el silencio no sea otra vez la respuesta.

¿Cómo hacer, entonces, para que ese mundo de la vida, más otras formas de aprendizaje efectivas no sean cuasi prohibidas por el sistema formal estatal?

La respuesta es la siguiente: «... 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»¹⁴⁷.

147 Cuando cumplí los 17 años, en 1977, se daba examen de ingreso a la universidad nacional con un sistema de cupos. En ese momento yo iba a estudiar Medicina. Prolaban espontáneamente, alrededor de la Facultad de Medicina (zona de Junín y Callao) todo tipo de institutos que daban cursos para el examen de ingreso. Algunos intensivos de tres meses, los más largos, de un año. Eran cursos de biología, química y comprensión de textos. Esos institutos funcionaban sin ningún tipo de reglamentación estatal. Y lo curioso es que en esos cursos aprendíamos la biología y la química que no habíamos aprendido nunca en los cinco años de la escuela media regulada por el Estado. Estábamos todos muy atentos, no había problemas de disciplina, y nadie vigilaba a esos imber-

Allí hay una distinción que mi padre explicó siempre (como ya vimos). Una cosa son las habilidades específicas, logrados por caminos diversos, y otra cosa es el título que “dice” que ello es así y el reconocimiento de ello por alguna institución educativa o laboral. En la Argentina, sin embargo, está todo fusionado. El título secundario oficial es condición necesaria, y a veces suficiente, para la universidad, y el título de esta última es el “habilitante” (necesario, aunque no suficiente) para el mundo profesional, ya sea medicina o dar una clase de Literatura Inglesa.

Así lo sigue explicando mi padre: «... 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».

Volviendo al ejemplo: si alguien sabe inglés, que lo muestre. Un cartoncito oficial que diga que lo sabe no significa nada.

O sea: si una universidad, estatal o privada, exige para su ingreso A, B y C, los caminos para ABC pueden ser diversos. No pasan por la enseñanza media oficial.

Y si una empresa o institución X demanda XYZ para ingresar allí como profesional, el título oficial universitario nada significa tampoco por sí mismo, sino las habilidades específicas logradas por caminos diversos.

O sea, volviendo a la universidad, «... Debe ocuparse de comprobar fehacientemente que ha alcanzado esos logros. ¿Por qué ocuparse de las vías que haya seguido para alcanzarlos?».

bes de 17 y 18 años que por primera vez en su vida estudiaban algo voluntariamente. La conclusión, por supuesta, era obvia: los cinco años de escuela media formal fueron años perdidos. En un año hacíamos más que en los otros cinco.

Y un párrafo CLAVE: «...*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*»¹⁴⁸.

Y saca entonces la lógica conclusión: «...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».

Esto es: se separa el otorgamiento del título de la habilitación profesional, que tampoco debe quedar reservado al Estado sino a las instituciones privadas interesadas en contratar profesionales que puedan cumplir realmente su labor.

«...Las casas de altos estudios –sigue mi padre- deben ser centros de estudios de carácter académico y profesional conjuntamente, pero

148 Recuerde el lector lo que ya habíamos analizado en el cap. II sobre la legislación universitaria: “...En 1955 el decreto-ley 477 deroga las dos anteriores y restablece la Ley Avellaneda, y el 23 de Diciembre de 1955 se dicta el decreto 6403. Este decreto: a) Otorga representación en los consejos directivos a representantes de estudiantes y egresados; b) Establece que la elección del Rector debe ser hecha entre los profesores titulares por asamblea universitaria; c) Encomienda a los Ministerios de Educación y Hacienda el estudio de las condiciones necesarias para la autarquía universitaria; d) *Dispone, en un famoso art. 28, que la iniciativa privada puede crear universidades libres habilitadas para expedir títulos según una reglamentación a dictarse*; e) Dispone detalladamente normas para la designación de profesores; f) Deroga la disposición de la Ley Avellaneda que imponía al Poder Ejecutivo la responsabilidad de nombrar los profesores titulares. El famoso art. 28 es reemplazado por la ley 14557. Esta ley, fundamentalmente, establece: a) Una “Inspección General de Enseñanza Universitaria Privada”; b) Las disposiciones para expedir títulos c) Un examen de habilitación profesional con disposiciones minuciosas al respecto. Esto último es importante porque de hecho no se cumplió, y *las universidades argentinas o privadas unifican el título académico con la habilitación profesional. De este modo quien no pasa por todos los pasos para obtener el título académico aprobado por el Estado no puede ejercer su profesión. La coherencia total del sistema se cierra con la ley 17604 de 1967, que impone la obligación del título secundario oficial como condición de ingreso a la universidad “oficial”, estatal o privada, la única existente.*” Hemos destacado ahora este párrafo para que el lector advierta las bases jurídicas de la centralización estatista del sistema educativo argentino.

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, monopólicamente, para el sistema educativo formal».

O sea: "...la habilitación concreta para el ejercicio de las diferentes profesiones...", o sea, la comprobación fehacientemente las capacidades profesionales respectivas, "...no tendrá por qué quedar reservada como en la actualidad, monopólicamente, para el sistema educativo formal".

«...Siendo ello así –sigue mi padre- 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, ha trabajado sin ninguna eficacia, cosa que hoy nadie está en condiciones de probar ni en sentido positivo ni en sentido negativo».

f. ¿Qué significa esto?

Como he sugerido antes, la complejidad del pensamiento de mi padre, su total novedad para el marco cultural estatista donde se movía y la exquisita elegancia de su estilo, impedían a veces que el lector se diera cuenta de lo que estaba diciendo.

En 1970, en *La escuela y la sociedad en el siglo XX*, él ya había dicho que «...La gran ley de educación que necesitamos es una ley libertaria que *derogue trabas e impedimentos* y deje moverse a las escuelas, a los docentes y a la sociedad en su relación con las instituciones educativas. Que permita que el aire de la vida cotidiana entre por los ventanales cegados de las aulas. Suprimamos los controles y las fiscalizaciones de carácter formal que exigen determinados procedimientos y determinadas modalidades metodológicas, pero que no alcanzan a

supervisar los resultados finales de la obra escolar. Que exigen anotaciones especiales en los libros de temas pero que no pueden asegurar el aprovechamiento del dictado de esos temas. No indagemos más a los profesores de idiomas extranjeros sobre los métodos que usan, ni sobre los textos que utilizan, ni sobre los sistemas de evaluación que emplean. Comprobemos, simplemente, si al cabo del tiempo previsto sus alumnos han llegado al dominio idiomático correspondiente. *Juzguemos al árbol por sus frutos, al docente y a las escuelas por sus resultados y no por el cumplimiento formal –formalista– de las reglamentaciones».*

Como vemos, la des-institucionalización a la que se refiere es esa: la des-regulación y des-monopolización del sistema. Para ello hay que distinguir, como ya lo habíamos hecho, entre:

- a. Resultados pedagógicos concretos, o sea, habilidades específicas;
- b. Títulos académicos por un lado y habilitantes por el otro.
- c. Los medios concretos para lograr lo segundo: propuestas didácticas y planes y programas de estudio.

Y en ese momento (cap. VI) agregábamos: «...Veremos cómo luego, en 1980, da el salto lógico a la des-monopolización de lo primero».

¿Cuáles son, entonces, los pasos hacia esa des-monopolización?

El primero está en este párrafo que nadie tomó en serio: «...no tiene por qué interesarle a la Universidad si el postulante que se presenta a sus aulas cursó regularmente o no la enseñanza media».

De ello se desprende una conclusión jurídica: abrogar la ley 17694 del 67, que hace explícita la necesidad del título secundario oficial como condición de ingreso a estudios terciarios, universidad inclusive. O sea, eliminar la exigencia jurídica del título oficial de la escuela media como condición de ingreso a la universidad.

El segundo es separar los títulos académicos universitarios de la habilitación profesional, conforme a este párrafo ya citado:

«...Las casas de altos estudios –sigue mi padre- 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, monopólicamente, para el sistema educativo formal».

Y también ya habíamos citado este párrafo: «...Llevando mi pensamiento al extremo, tal como lo he insinuado en otro artículo sobre las instituciones universitarias¹⁴⁹, 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».

Veamos cómo terminaba: «... 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, monopólicamente, 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, ha trabajado sin ninguna eficacia, cosa que hoy nadie está en condiciones de probar ni en sentido positivo ni en sentido negativo».

149 “El monopolio educativo”, del 5-4-72.

Obsérvese entonces la consecuencia jurídica de esto para la libertad de enseñanza y para la tercera etapa de la política educativa.

Si no es necesario el título secundario oficial para ingresar a la universidad, cualquier camino queda abierto para alcanzar las condiciones de ingreso de la universidad. Y si el título académico de la universidad (estatal o privada) deja de ser equivalente a la habilitación profesional, entonces los organismos encargados de esa habilitación, que pueden ser perfectamente empresas, o instituciones privadas o estatales diversas, podrán contratar a personas que tengan esas habilidades específicas *pero que las hayan adquirido por otros caminos, no necesariamente los habituales*.

Por lo tanto, todo el sistema educativo formal, desde el jardín de infantes para arriba, se diversificará en múltiples ofertas, con diversos métodos y opciones, en total libre competencia. Sus “consumidores” serán las personas que busquen tener la competencia académica suficiente para lograr aprobar el examen de ingreso. Las universidades, a su vez, se diversificarán en diferentes ofertas de grado y post grado, para ofrecer las competencias profesionales específicas para diversas instituciones y organismos que, *NO estando obligados al título académico oficial, podrán contratar directamente a las personas que demuestren tener esas competencias profesionales*.

¿Puede haber, por ende, ofertas educativas formales que sean un desastre? Sí, pero como el sistema es libre, se auto-regula por el prestigio que los diversos sistemas formales van logrando para alcanzar los objetivos que *realmente* se tienen que demostrar. Los cartoncitos con títulos ya no valen por sí mismos, todo depende de lo que cada uno sepa realmente en el momento de entrar a la universidad o ser contratado para una instancia profesional.

Con ello, la libertad de enseñanza queda, ahora, totalmente garantizada. Ya no hay plan oficial que seguir, ya no hay inspectores o acomodados o amigos: todo depende de lograr realmente el objetivo buscado.

Y, al mismo tiempo, se logra la tercera etapa de la política educativa. Las nuevas tecnologías de la comunicación quedan ahora totalmente en blanco, totalmente dentro de las reglas de este juego abier-

*to, como modos de aprendizaje para lograr entrar a la universidad o ser profesionalmente contratado. Y puede ser perfectamente posible que cualquier sistema formal privado sea superado por estas nuevas tecnologías espontáneas, esto es, podrá suceder lo que ya está sucediendo. Chicos de 3 o 4 años que ya saben leer y escribir, chicos de 17 años que están en perfectas condiciones de ingresar a la súper-exigente carrera de Física de la NASA University SIN haber pasado por ningún sistema formal, diversas personas de todas edades y condiciones que sean perfectamente capaces de trabajar en la NASA, en el Banco Mundial, en la MarteSpace Company o dar clases de literatura inglesa en Harvard SIN tener ningún título académico formal. El problema es que ahora el sistema formal estatal no se los reconoce, no lo permite. Lo que propone mi padre es libertad. Que las instituciones libres de una sociedad libre admitan en su seno personas capaces cuya capacidad se prueba por un examen exigente de ingreso o por una habilidad profesional demostrada in situ. Toda falsedad educativa se acaba. Toda no seriedad, todo amiguismo, toda corruptela se elimina porque el sistema de libre competencia lo elimina. Sí, puede ser que yo funde una carrera de medicina de una semana de duración cuya condición de ingreso sea dibujar un arbolito. Pero cuando mis médicos se ofrezcan para trabajar en un hospital, allí la verdad saldrá a la luz. No, mi institución no será cancelada, sino que sencillamente mis médicos no serán contratados, y si lo son, el hospital en cuestión tendrá que cargar con las responsabilidades penales y civiles correspondientes. Y así con todo. Mi hermano Pablo, en este momento, podría ser contratado como profesor de Literatura Argentina Contemporánea por cualquier universidad de prestigio, y alumnos y autoridades estarían felices excepto tal vez porque mi hermano reprobaría al primero que no sepa distinguir entre Mujica Láinez y Manuel Láinez. Y sí, yo podría ser contratado por la NASA University como profesor de Física I, **no** sería ilegal, pero cuando la NASA University haga el ridículo ante toda la sociedad y pierda alumnos y dinero, la verdad saldrá por sí misma.*

Para los argentinos esto era y es imposible de entender. Esto fue y es un buen ejemplo de inconmensurabilidad de paradigmas. Para el paradigma cultural argentino, y lamentablemente creo que casi mundial, el Estado, desde arriba, por medio de los títulos oficiales, es quien va controlando, vigilando y castigando a todo aquello que se salga del

sistema formal. Y ello garantizaría la alta calidad de la enseñanza. *Es totalmente al revés. La planificación soviética no sólo no funciona en economía: tampoco funciona para la educación (y tampoco funciona para... La lista es larga...).* Los títulos oficiales estatales son los equivalentes a los precios fijados por el Estado¹⁵⁰: distorsionan aún más el conocimiento ya disperso de por dónde pasa un sistema formal exitoso. Es el prestigio, libertad y verdad de cada instancia (primaria, enseñanza media, universidad, etc.) lo que garantiza la calidad del sistema. La mentalidad argentina es la que procede al revés. Si volvemos a esta diferenciación tripartita entre resultados pedagógicos concretos o habilidades específicas (a); títulos académicos por un lado y habilitantes por el otro (b), y los medios concretos para lograr lo segundo: propuestas didácticas y planes y programas de estudio(c), *el argentino promedio cree que el Estado central debe controlar a, unir por ende los títulos académicos y profesionales y luego controlar c.* O sea, el Estado planifica y controla la primaria y la secundaria; luego exige esa escolaridad (no sus resultados, sino sus cartoncitos) para entrar a la universidad, donde además el título académico se une con el profesional y entonces sí, recién allí, la persona puede salir a la poca libertad que le quede. Hasta allí, puede haber perdido totalmente su tiempo en un sistema formal ineficiente como todo monopolio con planificación central, pero esa pérdida de tiempo y recursos es un camino obligado. Recién hoy algunas grandes compañías de computación o finanzas están contratando sin título, pero son miradas con desdén por los partidarios de la planificación central, como una especie de mal que no pueden “vigilar y castigar”.

Algún lector atento nos preguntará: ¿pero esto significaba la eliminación del sistema formal estatal? No. Mi padre no era un libertario, era un liberal orteguiano. Pero, además, sus profundos conocimientos de la historia de la educación argentina le daban otra perspectiva. Para él la libertad de enseñanza no pasaba por la dicotomía estatal/privado o por la dicotomía laica/religiosa. El sabía que la ley 1420 y la ley

150 Es impresionante cómo mi padre llegó a las mismas conclusiones de Hayek sobre los órdenes espontáneos y el aprovechamiento del conocimiento disperso en una sociedad libre, sin haberlo leído nunca.

de 1875 de la Provincia de Buenos Aires deban amplia participación de los consejos de padres en la selección de maestros, redacción del programa, etc. O sea, mi padre confiaba (por eso su admiración por el sistema de EEUU; al menos el EEUU que él conoció) en las administraciones locales autónomas municipales¹⁵¹, “estatales”, sí, en tanto “municipales” pero con libertad de enseñanza interna, porque en esas comunidades locales los padres tendrían a su cargo tareas importantísimas ahora reservadas al Estado Nacional. Además, sabía que la ley 1420 distinguía entre escolaridad e instrucción, lo cual en su momento dejó abierto un sistema de *homeschooling* que por motivos culturales no funcionó. En la enseñanza media, por lo demás, confiaba en las reformas que él mismo propuso, que implicaban una mayor des-centralización reglamentaria del sector más una importante participación de los alumnos en su propia educación por medio de las materias electivas. Y en la Universidad, daba por obvio la autonomía de cada universidad y cada faculta en la redacción de planes, selección de profesores, además de haber escrito y elogiado la libertad de cátedra de cada profesor, violada luego por el adoctrinamiento de izquierda que no solamente denunció, sino que sufrió en carne propia en 1972.

Entonces, a este sistema estatal des-centralizado, con participación obligatoria de los padres en la instancia primaria, con la libertad del alumno con las materias electivas en el nivel medio, con la libertad de cátedra en el nivel universitario, mi padre le agrega la total des-mopolización jurídica del sector privado. Habría que ver qué sucedería, en un mundo paralelo, con el sector formal estatal, si tuviera que competir libremente con un sector privado totalmente libre y con las nuevas tecnologías incorporadas ipso facto a lo que una sociedad libre reconoce como método de enseñanza.

Espero haber explicado al lector la *importancia esencial* de este artículo como la *conclusión lógica* de los planteos que mi padre hizo sobre la libertad de enseñanza, la relación entre la escuela y la sociedad, la tercera etapa de la política educativa, ya desde la década del

151 De vuelta, igual que Hayek.

60. Pero obviamente estamos, como dijimos, ante un caso terrible de inconmensurabilidad de paradigmas¹⁵². Y no es sólo problema de la Argentina. En Educación, como en todo, el mundo se ha cerrado cada vez más en una planificación central. La des-institucionalización del sistema educativo iba precisamente en la dirección contraria. Como vimos, mi padre no insistió. Encontró refugio en su vocación periódica, en su familia, y en sus profundos mundos internos de Literatura, Historia y Derecho Constitucional. Pero nosotros hemos sentido el deber de quebrar el silencio, de hacerlo hablar otra vez. Tal vez un deber kantiano, tal vez un deber por el deber mismo.

2.2. Nuevas funciones profesionales docentes¹⁵³

Estamos otra vez ante una visión muy de avanzada para su tiempo. Era 1974. En este artículo mi padre vislumbra, de la mano de Giovanni Gozzer, lo que iba a ser internet, con la técnica de su época, desde luego. Como hemos visto, no era la primera vez que lo decía, pero lo dijo de vuelta en función de una profesión docente que ya en esa época él consideraba fuera de época. La situación no ha cambiado, a pesar de que internet sea utilizada en la función docente tradicional, y a pesar de que internet ya pasa por arriba del sistema formal.

En función de esos avances, mi padre vislumbró una nueva forma de docencia que obviamente era la necesaria para la tercera etapa de la política educativa.

El artículo está dividido en tres partes principales. En la primera analiza el fracaso recurrente de los intentos de transformación de los sistemas educativos. En la segunda explica nuevamente el pensamiento de Gozzer con respecto a la educación y las nuevas tecnologías, y en la tercera hace una propuesta para la Escuela Normal, dado que el artículo (un largo ensayo, en realidad) se origina en una ponencia presentada al *“Seminario sobre la formación del docente argentino”*

152 En sentido de T. Kuhn.

153 Noviembre de 1974.

realizado en junio de 1974 por la “Comisión Organizadora de los Actos del Centenario de la Escuela Normal de Profesores Mariano Acosta”¹⁵⁴.

El lector tiene que tener en cuenta una dificultad: las innovaciones tecnológicas y didácticas formuladas en este ensayo están formuladas antes de internet pero previéndolo sin conocerlo, esto es, previendo un futuro donde habrá pantallas personales con contenidos diversos a disposición del usuario (la telemática, ya analizada en Etapas históricas de la política educativa). Por lo tanto, en una primera parte, analizaremos el ensayo sin comparar todo el tiempo sus propuestas de entonces con la situación actual, y en una segunda parte, haremos esa comparación, que no tendrá dificultades pues el concepto ya estaba: así como en Julio Verne el concepto de viaje espacial tripulado ya estaba, pero no las Apolo o los Challenger, en mi padre el concepto de pantallas a disposición ya estaba, aunque no como internet. Y otra advertencia hermenéutica: mi padre sostiene en su época que la telemática no estaba siendo utilizada por los docentes, pero entonces podríamos tener la suposición de pensar “ahora internet sí”, cuando veremos que “ahora tampoco”. Pero ya llegaremos. Nunca mejor dicho, vayamos por partes.

2.2.1. Primera parte: las propuestas de mi padre en su época

2.2.1.1. El fracaso de los intentos de transformación de los sistemas educativos (los títulos de cada una de las tres partes son los del artículo)

Comienza mi padre diciendo que:

¹⁵⁴ Aclara mi padre que “...Junto con otros trabajos presentados en la ocasión debió integrar un volumen cuya publicación estaría a cargo del Ministerio de Cultura y Educación. Dado que esa tarea no se ha concretado aún, y con el objeto de rescatar para los estudios un material que juzgamos interesante, hemos solicitado a los autores y a las autoridades de la Comisión la autorización para publicarlos en nuestra Revista”.

«...Hablar de la necesidad de transformaciones de fondo en los sistemas escolares contemporáneos ha comenzado a ser una vulgaridad».

Las propuestas de reforma son muchas:

«... Los volúmenes de la UNESCO, por ejemplo, continúan inundando de papel impreso las bibliotecas, mientras las colecciones pedagógicas de todo el mundo prosiguen anunciando grandes novedades e informando sobre reformas constantes»,

pero,

«...Todo ello apenas si tiene que ver con la realidad».

Luego de una larga descripción de esta contraposición, entre propuestas y realidad, explica por qué. La tarea docente tradicional, que corresponde a la primera etapa de la política educativa, se estructuró de este modo:

«...Enseñar-aprender, evaluar-certificar: he ahí la tarea, siempre realizada en un marco institucional (la escuela, los planes, los programas, las reglamentaciones) y en un ámbito operativo idéntico: el aula, el salón de clase (poco importa, en cuanto hace al hilo de nuestro discurso presente, la pobreza o riqueza material de esa aula o salón de clase)».

Cuidado porque en este pequeño párrafo hay muchas cosas. Se refiere el “dictado” de los contenidos de un programa, que deben ser luego evaluados (la mayor parte de las veces, con métodos de evaluaciones cuyos límites él conocía bien)¹⁵⁵, y sobre todo en un mundo sacrosanto: el salón de clase. El aula¹⁵⁶. Y es muy importante, a fines de todo este ensayo, esta aclaración:

155 En otra de esas conversaciones con él, equivalentes a una privilegiada carrera de pedagogía en casa, me explicó que la evaluación era un modo de ver si se estaban logrando los objetivos de la enseñanza. Por ende, la evaluación era una advertencia para el profesor, más que para el alumno. La evaluación no era un castigo para el alumno “que no había aprendido”, era un aviso para el docente que no había enseñado. Ese día me quedó clara la insuficiencia del sistema de notas tradicional.

156 Más tarde me di cuenta, pero aquí estaban las premisas, de los límites del aula. O sea que el problema era el aula tradicional salida del esquema positivista de la escuela redentora. (Sobre es, ver mi ensayo “El problema es el aula”, en <https://puntodevistaeconomico.com/2016/09/21/el-problema-es-el-aula/>)

«...poco importa, en cuanto hace al hilo de nuestro discurso presente, la pobreza o riqueza material de esa aula o salón de clase».

Ese es un hilo conductor de todas sus propuestas de reforma. No se trata de poner remiendos y mejores repuestos técnicos a la carreta tirada por caballos con la cual pensábamos llegar a la luna. No, la reforma debe ser de fondo, hay que cambiar el modelo.

Por eso la tendencia al inmovilismo:

«...En consecuencia, cada vez que se habla de transformaciones de los sistemas educativos, el pensamiento de quienes formulan las proposiciones transformadoras y de quienes las escuchan queda encerrado en el marco de esa figura profesional y no aparecen verdaderas propuestas de renovación, sino de perfeccionamiento de las estructuras existentes».

Sin embargo, había en su época algunos intentos. Mi padre destaca en su momento las técnicas de instrucción programada¹⁵⁷, y *la escuela sin grados*, de la cual fue un defensor toda su vida:

«...Lentamente se abre camino, sin embargo, la idea de una organización escolar sin grados o, al menos, como esquema de transacción, sin un régimen gradual absoluto, es decir para todos los contenidos y actividades del currículum. Apenas se piensa en un modelo de escuela “no graduada”, se advierte inmediatamente cómo surgen clara y fácilmente nuevas funciones profesionales docentes”. “... En este modelo de organización escolar no habrá “grados” o “años” a cada uno de los cuales corresponda un docente único por todo el período lectivo. *Habrá agrupamientos de estudiantes que variarán en su composición interna según el contenido o la actividad curricular de que se trate; y al frente de cada uno de ellos actuará un profesional especializado en una labor*».

157 En efecto: la instrucción programada podría definirse, en última instancia, como un “plan de clase” tradicional pero llevado hasta sus últimas posibilidades de desarrollo analítico. El “programador” es entonces una nueva figura de la profesión docente, pero no como un complemento o auxiliar de quien está en contacto directo con los alumnos, sino como otra figura dentro de un esquema profesional más amplio”.

¿Cuál es, sin embargo, la gran novedad de nuestro tiempo, esa que genera la tercera etapa de la política educativa?

«...La novedad radical de nuestro tiempo, sin embargo, en materia de sistemas educativos, es la presencia de nuevos recursos de acción educativa, de carácter extraescolar. Me refiero, como es obvio, a los llamados nuevos medios de comunicación: desde la prensa –no tan nuevo por cierto, pero cuya penetración profunda en las masas ya sea en forma de diario o revistas sí es más reciente– hasta la cinematografía, la radiofonía, la industria de discos y cassettes y la televisión».

Allí está la base del conflicto que aún agobia a la escolaridad formal tradicional. A esa escolaridad, estos nuevos medios –transformados ahora en internet- la atraviesan por arriba, por abajo, por el medio y por los costados, la dejan herida de muerte¹⁵⁸. Pero sus docentes, preparados sólo para esa escolaridad, se resisten:

«...Con los restantes medios citados, la situación fue diferente. Los docentes comprobaron la fuerza tremenda que adquirirían sobre sus alumnos, cómo actuaban al margen del sistema educativo y se sintieron –quizá subconscientemente– celosos y resentidos. *No comprendieron que se trataba nada más que de nuevas armas puestas a disposición de la tarea educativa que les había sido encomendada* y en cambio de disponerse a utilizarlas inteligentemente les dieron la espalda, desdeñosos, altivos y encastillados en su tradicional metodología. La situación no ha variado hasta hoy. *Los docentes siguen entendiendo su profesión sólo dentro de los ámbitos escolares y en forma de relación directa de un maestro o profesor ante un grupo de alumnos*. Diarios, revistas, discos, cinematografía, radiofonía, televisión, continúan constituyendo un mundo externo al sistema educativo formal, contra el cual la escuela debe –según parece– luchar implacablemente para reconstruir cada día lo que esos enemigos destruyen sin prisa y sin pausa».

Su conclusión fue lapidaria:

158 Volvemos a reiterar que esto no tiene nada que ver con la pandemia del 2020, menos aún cuando mi padre comenzó a diagnosticar esta situación desde la década del 60, previendo, con la telemática de su época, lo que venía.

«...En esta batalla absurda, el docente está condenado a la derrota. La lucha es desigual, las armas incomparables y la pugna carece de razón».

Pero en esa lucha desigual, mi padre trata de adelantarse a su tiempo. Con la advertencia que hemos hecho, propone innovaciones que implicarían un cambio sustancial. Obviamente no pudo imaginar, en 1978, la computadora hogareña, la *netbook*, la tablet y el celular de hoy, donde todas esas grandes novedades epocales (diarios, revistas, discos, cinematografía, radiofonía, televisión) estarían accesibles, de manera fácil y veloz, en un solo dispositivo. Entonces imaginó al docente trabajando directamente con esos nuevos medios de su época (del 50 al 80 aproximadamente). Lo concibió como un productor de contenidos de los nuevos medios. Su ejemplo fue:

«...Por ‘profesor de historia’ entendemos, corrientemente, a un profesional que dicta clases de historia a grupos de alumnos de diferentes edades, o, en todo caso, guía por los caminos del aprendizaje a la historia o de la investigación histórica a estudiantes en forma individual o colectiva. En adelante, bajo esa misma denominación, será necesario entender, además, a los ‘programadores’ que desarrollen unidades temáticas bajo la forma de instrucción programada; a los ‘redactores’ y ‘argumentistas’ de asuntos históricos para ser volcados en material periodístico, cinematográfico o televisivo de carácter educativo, a los ‘productores’ de estos materiales especializados en historia, etcétera».

Aquí necesita el lector un esfuerzo hermenéutico. Imagínese leyendo esto en 1978, cuando internet no existía. Seguramente le hubiera resultado muy extraño. Mi padre se adelantaba al problema:

«...*Hay una barrera mental para entender estas proposiciones. Deriva de habernos quedado en una circunstancia histórica anterior. Todos entendemos como natural y conveniente que un profesor o un maestro escriba textos, manuales o apuntes, bajo cualquier procedimiento. ¿Por qué esto nos parece natural? Porque desde hace largos siglos conocemos la existencia de la letra escrita, del alfabeto y de los libros o formas parecidas de compilación material de esa letra escrita, como otro medio de comunicación además de la palabra oral. En cambio, la aparición de estos otros medios de comunicación –discos, radiofonía, cassettes, televisión, cinematografía, etc. – es tan reciente, que aún no se nos ha ocurrido pensar que constituyen simplemente*

eso: otros medios de comunicación. En 1874, cuando se fundó la Escuela Normal de Profesores “Mariano Acosta”, había dos recursos para transmitir al prójimo nuestro pensamiento: la palabra oral (la clase) y la palabra escrita (el libro, el texto, el apunte). Ahora hay esos dos y otros muchos. *¿Por qué razón los docentes profesionales habrían de resignarse a seguir usando solamente aquellos dos?».*

Si observamos con cuidado, hay allí algo universal que supera sus límites y, por ende, se aplica a nuestro tiempo. Aparece la palabra *usar*. O sea, usar las nuevas tecnologías. Mi padre imagina ese “uso” como productor de contenidos. Sin embargo, él ya había visto otro modo de *usar* esos medios:

«... En la Argentina, en las escuelas se seguía enseñando historia argentina desde primero a último grado. Los chicos de todo el país, entre tanto, *aprendieron* magníficamente otra lección: la conquista del Oeste norteamericano, la gesta del Far West, la lucha del blanco contra los pieles rojas»¹⁵⁹.

Con este ejemplo, mi padre vislumbra que hay otro modo *educativo* de *usar* esos medios: no producir sus contenidos, sino aprovechar contenidos ya producidos y distribuidos. El libro tradicional no se descarta, pero el disco, el cine, la televisión y el cassette de entonces tenían ya contenidos que las personas utilizaban espontáneamente con obvios resultados pedagógicos, pero fuera, por supuesto, del sistema formal, y fuera, por ende, del docente tradicional. Hoy todo ello viene por una señal de wi fi a un celular que se ve en todos lados.

Pero volvamos a 1978. Sé que estamos haciendo el esfuerzo hermenéutico de leer *hoy* algo escrito *ayer* que preveía el *hoy*.

2.2.1.2. Funciones profesionales docentes y las nuevas tecnologías de conservación de la experiencia

Entonces mi padre hace un alto en el camino y explica al lector, otra vez, las ideas de Giovanni Gozzer. Ya hemos visto la importancia de

159 Etapas históricas..., op.cit.

Gozzer en su pensamiento. No de casualidad, en el Nro. 1 de la Revista del IIE, que sale en octubre de 1974, el primer artículo en un clásico de Gozzer, “La educación intelectual y las nuevas tecnologías”. Vamos a tener que detenernos en ese artículo.

2.2.1.3. El artículo de Gozzer

a. Una noción más amplia de “tecnología”.

Comienza Gozzer cambiando la noción habitual que tenemos de tecnología, como “máquinas”. No, eso es sólo una de sus dimensiones.

«Debemos partir -dice- de una definición de tecnología más amplia y comprensiva... ()». ...según esta definición ampliada, las tecnologías se pueden definir como sistemas complejos de signos, de caracteres constantes, fundados sobre un código que permite la interpretación, y destinados hacia fines de carácter comunicativo y operativo».

Como vemos, para Gozzer el lenguaje es una tecnología.

Sigue: «En este sentido la actividad de las tecnologías comprende tres grandes sectores:

(a) el sector de las tecnologías de la comunicación, que abarca ya sea los sistemas de comunicación lingüística (o verbal), o los medios o los instrumentos que permiten la fijación, la utilización y la difusión del “producto” de dicha comunicación». Gozzer enumera una larga lista: lenguas orales o escritas, libros, radios, grabadores, cinematografía, televisión, teléfonos y todos los “media” (recuerde el lector que esto está escrito en la década del 70). E insiste:

«Parece oportuno realzar que la tecnología no es solamente el medio (por ejemplo un radiogramófono) comúnmente definido como ‘máquina’, sino también el elemento originario de la comunicación: el lenguaje en sí mismo es una tecnología fundada sobre una instrumentación que usa el organismo humano y sus funciones. *Es un principio que no debe perderse de vista*».

(b) Las tecnologías de la acción, habitualmente llamadas máquinas,

(c) «Por último, el tercer campo de aplicación de las tecnologías

es el de la conservación de la experiencia adquirida, mediante instrumentos que permiten su depósito y utilización».

Nuevamente, esto no es necesariamente una máquina:

«La función tecnológica de conservación es esencialmente función de la memoria...».

Pero esa memoria “exteriorizada” tiene sus pasos y sus grados: los relatos orales, la escritura, y con esta, el papiro, el pergamino, el tejido, el libro, el libro con tipos de imprenta y...

«Por último, en la fase en la cual nosotros vivimos, la memoria de las calculadoras y los ordenadores electrónicos».

b. Entra la educación.

Gozzer la define como: «relación inter-generacional de comunicación de las experiencias, por medio de tecnologías de transmisión y de condicionamiento». Esto es, el proceso educativo *«tiene por objetivo asegurar al individuo el acceso a los resultados de la experiencia ‘histórica’... (...)* *«...acumulada por las generaciones precedentes, mediante el adiestramiento para el uso de los sistemas de comunicación que permiten transferir los contenidos de tal experiencia»* (las itálicas en el original). Esto le permite a Gozzer explicar el surgimiento de la escolaridad considerada en sí misma. Porque ese acceso a la experiencia histórica tiene fuertes condicionamientos. El lenguaje es uno, la pobreza cultural es otro. Entonces, *«...la creación de ‘sistemas escolares’ tenía históricamente como objetivo fundamental el de vencer los límites de estos condicionamientos operativos»*, y eso, por varias vías: docentes, en todo su arco histórico, inmersión espontánea en el marco cultural; aprendizaje de lenguas vivas o muertas. Y todo ello con costos altísimos.

Ahora bien, las modernas tecnologías producen un cambio. Modifican el concepto tradicional de educación y eliminan en gran medida los efectos de los condicionamientos aludidos.

La educación tradicional, en cambio, se caracterizaba por “tres modos operativos”: (a) los procesos intelectuales espontáneos; (b) instrumentos de soporte didáctico extremadamente pobres, (c), altos costos.

Pero la situación actual ha transformado esos condicionamientos:

Hemos avanzado en la psicología del aprendizaje;

Los medios de comunicación de la experiencia (educación) se están independizando del docente y de los libros (observemos qué interesante: los dos elementos básicos y endiosados de la escuela rentadora descrita por mi padre), debido a la radio, la televisión, el video-cassette y las calculadoras electrónicas. Esos nuevos medios rompen el esquema tradicional y permiten una posibilidad de acceso casi ilimitada. Y todo ello con menores costos.

Por lo tanto, el proceso de inmersión cultural del individuo se ha transformado. Primero fue el paso de la comunicación oral (foné) a la narrativa-inventiva (mitos), y luego al sistema racional del logos. Pero las nuevas tecnologías implican, (a) una realidad reproducida y reproducible de imágenes y sonidos con sistemas electrónicos, (b) una nueva comunicación basada en lenguajes simbólicos lógico-matemáticos¹⁶⁰.

c. Escuela y nuevas tecnologías.

Gozzer sintetiza “el” efecto de todo esto en un párrafo que luego despliega: «...El efecto de esta situación en el proceso formativo es, por una parte la explosión de ‘modelos simples’ de comunicación, y por otra la multiplicación de lo ‘cognoscible’ en proporciones casi desmesuradas»¹⁶¹.

Dos cosas hay allí. “Explosión de modelos simples” quiere decir más bien la crisis de los procesos de aprendizaje en la familia, la sociedad y la escuela. La escuela es especialmente golpeada, en sus dos ejes centrales: la enseñanza de un contenido específico, y la división por materias. Lo primero se debe a una desconexión cada vez más pro-

160 En esa época, tanto Gozzer como mi padre suponían que el *usuario* de las computadoras necesitaría conocer el lenguaje del programador.

161 Como vemos, el lenguaje de Gozzer no era sencillo. Mi padre intentó ser su traductor en Argentina. Y no estamos hablando precisamente de traducir del italiano al español.

funda entre el proceso formativo y la “salida al mundo”, porque el primero no termina de incorporar las nuevas tecnologías que el mundo social sí. Lo segundo se debe a que, en las materias llamadas humanísticas, las nuevas tecnologías introducen lenguajes atravesados mucho más por un aire científico matemático. Para Gozzer, ello «conmueve el cuatro tradicional del sistema escolar-docente».

Esto es importantísimo. Se sigue sin ver, agregamos nosotros, porque las llamadas “materias”, *subjectcs*, de los tres niveles clásicos siguen estructuradas conforme a una división entre humanidades, ciencia y técnica que es fruto del positivismo de fines del s. XIX. Como vimos, mi padre luchó siempre contra esa división, y vemos ahora la influencia posterior de Gozzer en ello, aunque primero fue de la mano de T. Litt. La transformación, sin embargo, corre por debajo de las clasificaciones tradicionales. Cualquiera formado en filosofía de las ciencias sabe que los “programas científicos de investigación” de Lakatos¹⁶², basados en lo que Popper llamó antes “programas metafísicos de investigación”¹⁶³, van más allá de la división tradicional entre Física, Química, Matemática, Biología, Filosofía, Historia, etcétera, cualquier formado mínimamente en Kuhn y Koyré¹⁶⁴ sabe que estudiar Ciencia sin Historia de la Ciencia, que incluye desde luego Historia de la Filosofía, carece de sentido. Pero en esa carencia de sentido seguimos siendo formados inicialmente porque los sistemas educativos formales de fines del s. XIX se basaron precisamente en ese positivismo. Claro, al principio sus exponentes fueron grandes pensadores: nadie puede decir que Comte, J. S. Mill, Carnap o Hempel no lo fueran, pero luego todo ello deriva en la barbarie del especialismo (Ortega) similar a la diferencia señalada por mi padre entre los grandes pedagogos formados en el positivismo y sus repetidores, cuando analizaba la crisis del normalismo.

162 Lakatos, op.cit.

163 Popper, *Teoría cuántica y cisma en Física*, op.cit.

164 Op.cit.

Pero volvamos a Gozzer. Todo esto no está aceptado por los docentes tradicionales, son resistentes al cambio porque, en el elaborado lenguaje de Gozzer: «...la escuela es sin duda la más formalizada y ‘constrictiva’ respecto al contexto más abierto de otras instituciones sociales». «Existen sí los recursos externos (el arsenal tecnológico de la comunicación) pero son muy incompatibles con las situaciones internas de la comunicación escolar. *No basta poner un motor en el lugar del caballo; la vieja carroza era compatible sólo con un transporte de caballo; un transporte de motor no comporta sólo la sustitución del vector sino una estructura diferente de todo vehículo transportador*».

Este último párrafo, y este último ejemplo (sí, el mismo de la carreta y la nave espacial) es importantísimo, **porque ataja desde ya un grave malentendido**. Los lectores del 2021 deben estar pensando que la escolaridad tradicional ya incorporó la tecnología, porque ya se usa la computadora en el aula. **No, no es eso a lo que Gozzer y mi padre apuntaban**. Veamos el ejemplo: «...No basta poner un motor en el lugar del caballo; la vieja carroza era compatible sólo con un transporte de caballo». Esto es, si tengo una carreta tirada por caballos, el cambio sustancial **no consiste en colocar, delante de la carreta, un motor**. El cambio sustancial tiene que **transformar sustancialmente el diseño**. Por ende, introducir computadoras dentro del aula tradicional **es lo mismo que colocar un motor en el lugar del caballo y dejar la carreta como está**. Si esto no se entiende, no se comprenderá qué es lo que Gozzer y mi padre estaban diciendo: que las nuevas tecnologías dejaron perimido al diseño de la escuela redentora y su aula tradicional. Aunque se sigan utilizando, sus usuarios se educan de otro modo, **otros modos vía las nuevas tecnologías que ellos no pueden controlar por más que intenten colocarlas en clase**. Claro, siempre será bueno que haya una computadora en el aula, es un instrumento didáctico más para el sistema antiguo y puede implicar, como ya sucedía antes de la pandemia, clases sincrónicas con alumnos en diversos lugares. Siempre será mejor un motor que los cansados caballos. Pero hay que cambiar el modelo.

d. Relación con la pedagogía.

Todo esto tiene para Gozzer otro giro: la pedagogía se centra ahora en el instruirse, en el aprender, más que en “enseñar” en un sentido de “educede”. No es esculpir la figura que estaba adentro, sino aden-

trarse en un proceso más creativo. “Se trata -explica- de un proceso abierto, no rigurosamente definible ni por el condicionamiento mediante la exposición a la influencia de uno o más docentes, ni por el esquema fijo establecido por un cierto tipo de curriculum”.

Para Gozzer el aprendizaje debe ser concebido como procesamiento de información. Ello puede ser entendido de modo robótico, pero para Gozzer es lo contrario. La pedagogía ha derivado en tecnemática, que viene de su neologismo “tecnema”: unidad mínima individualizable de aprendizaje. «La tecnemática, por lo tanto, es un conjunto de procedimientos propios de la situación de aprendizaje cada vez menos necesitados de la relación directa y personal (de padre a hijo, de preceptor a alumno) y siempre más abierto a las informaciones brindadas por otras “sugerentes preconstituidas». *El objetivo del proceso de formación se convierte, por ello, en poner gradualmente al individuo en condiciones de poder controlar las propias situaciones de aprendizaje, proporcionándole ya sea el equipamiento intelectual necesario, la asistencia técnica o el selling necesario.* El proceso formativo exige una asistencia técnica que acompañe al proceso de aprendizaje; ella se expresa, ni más ni menos, en el término *tecnemática* (aprender las tecnologías y, al mismo tiempo, aprender *con* las tecnologías). ¿

El lector pensará que Gozzer está hablando de un asistente de computación. No, está hablando nada más ni nada menos que de una nueva misión del docente. Veamos de vuelta el párrafo con negritas incorporadas por nosotros: «...‘La tecnemática’, por lo tanto, es un conjunto de procedimientos propios de la situación de aprendizaje *cada vez menos necesitados de la relación directa y personal* (de padre a hijo, de preceptor a alumno) y siempre más abierto a las informaciones brindadas por otras ‘sugerentes preconstituidas’. *El objetivo del proceso de formación se convierte, por ello, en poner gradualmente al individuo en condiciones de poder controlar las propias situaciones de aprendizaje, proporcionándole ya sea el equipamiento intelectual necesario, la asistencia técnica o el selling necesario.* El proceso formativo exige *una asistencia técnica que acompañe al proceso de aprendizaje*; ella se expresa, ni más ni menos, en el término *tecnemática* (aprender las tecnologías y, al mismo tiempo, aprender *con* las tecnologías)».

Para entender esto hay que volver al principio, cuando Gozzer amplía el sentido del término técnica:

«...Comienza Gozzer cambiando la noción habitual que tenemos de tecnología, como ‘máquinas’. No, eso es sólo una de sus dimensiones. ‘Debemos partir -dice- de una definición de tecnología más amplia y comprensiva (...)según esta definición ampliada, las tecnologías se pueden definir como sistemas complejos de signos, de caracteres constantes, fundados sobre un código que permite *la interpretación, y destinados hacia fines de carácter comunicativo y operativo*’. Como vemos, para Gozzer *el lenguaje es una tecnología*. Sigue: «En este sentido la actividad de las tecnologías comprende tres grandes sectores: (a) el sector de las *tecnologías de la comunicación, que abarca ya sea los sistemas de comunicación lingüística (o verbal), o los medios o los instrumentos que permiten la fijación, la utilización y la difusión del ‘producto’ de dicha comunicación*». Gozzer enumera una larga lista: *lenguas orales o escritas, libros, radios, grabadores, cinematografía, televisión, teléfonos y todos los “media”* (recuerde el lector que esto está escrito en la década del 70). E insiste: «Parece oportuno realzar que la tecnología no es solamente el medio (por ejemplo un radiogramófono) comúnmente definido como “máquina”, sino también el elemento originario de la comunicación: el lenguaje en sí mismo es una tecnología fundada sobre una instrumentación que usa el organismo humano y sus funciones. *Es un principio que no debe perderse de vista*».

El asistente técnico, por ende, es el docente, que más que “educere”, “inducere” al educando a utilizar todas sus tecnologías disponibles de comunicación de la experiencia, desde el lenguaje hasta los *media*.

Dicho esto, Gozzer adelanta la noción de nativo digital: «...El doble concepto de aprender con y de aprender la, es relevante: en cuanto al acceso a la utilización de las tecnologías con fines de aprendizaje se efectúa por medio de la inserción directa de las tecnologías mismas, del mismo modo como la inserción lingüística sucede por inmersión directa en el lenguaje antes que por reflexión sobre el lenguaje».

Esto es importantísimo. Pocas veces nos damos cuenta de que los padres hablan y con ello generan la inmersión directa de sus hijos en el lenguaje. No lo colocan en un aula, le enseñan vocabulario, gramática, sintaxis y luego después el niño habla. No hemos sacado las conclusiones educativas de este ejemplo. Por un lado, explica los nativos digitales. Los niños usan las nuevas tecnologías porque no son ellas su

objeto de curiosidad, sino a lo que acceden a través de ellas. De igual modo, una familia que además de hablar, habla y tiene actitudes ABC, implica que el niño tenga una inmersión directa en ABC. Los padres acompañarán, estimularán, pero no hay una tercera fase entre A (los padres) y C (lo que el niño internaliza). Esa tercera fase es el docente tradicional. Esta nueva visión del docente como el que habla una lengua materna es la nueva función del docente.

e. Educación como tecnología.

Para mostrar que no está hablando del Planeta Marte, Gozzer hace una audaz analogía con la sociedad medieval. En ellas también el aprendizaje era el uso de tecnologías, no por sí mismas sino para ensanchar horizontes y creatividad. Pero esas tecnologías eran el trivium y el cuadrivium (Gramática, Dialéctica, Retórica, Aritmética, Geometría, Astronomía y Música), que eran “artes liberales” porque liberaban a la persona, la excluían de la esclavitud de mayores condicionamientos. Ahora esas artes liberales son las tecnologías modernas: «... Con el acercamiento tecnemático, prescindiendo de este abuso de neologismos, de los cuales pedimos perdón (pero en realidad son las innovaciones que irrumpen y deben encontrar en algún modo ciudadanía lexical) *no se hace, en el fondo, sino recuperar aquel concepto de educación como ‘tecnología’ que estaba ya presente en el medioevo cuando se entendía por educación la inserción de las ‘artes liberales’ del Trivio y del Cuadrivio, y el adiestramiento para su ‘uso’*. Las artes ‘liberales’ representaban el nivel tecnológico de la sociedad medieval, que era un nivel esencialmente lógico-verbal y numérico-representativo. *Las tecnologías modernas no son sino las artes liberales de la sociedad industrial y post-industrial, fundadas sobre la utilización de los instrumentos de comunicación electrónica*».

f. Una humilde conclusión.

Gozzer no concluye en los detalles de este nuevo mundo. Advierde que es aún inexplorado (el lector dirá: ahora ya lo sabemos. No creo, porque de lo contrario la tercera etapa de la política educativa ya estaría en marcha).

«Cuál es la posición de los educadores, cuál es su nivel de adaptabilidad, cuál su posibilidad de adecuarse a las nuevas situaciones»,

pregunta. «Frente a este problema -prosigue- no tenemos ninguna hipótesis, ninguna estrategia. Sólo experiencias limitadísimas y que confirman escasamente lo que querían probar. El ‘salto en el futuro’ que el acercamiento tecnológico requiere *encuentra poco preparada a la categoría de los docentes y los administradores escolares*: frente a la situación opositora y conflictual y a la intolerancia juvenil, *ellos tienden a cerrarse cada vez más en su desconfianza hacia la innovación*, que es confundida con el decaimiento de los valores tradicionales y muchas veces considerada como hasta peligrosa para el mantenimiento y la defensa de ciertos valores humanos. Tal vez exista una sola respuesta: la de permitir a los docentes una real experiencia con las tecnologías, *pero es una empresa difícil y estamos todavía escasamente ‘preparados’ para afrontarla en formas no traumatizantes*».

2.2.1.4. La interpretación de mi padre. La escuela normal como un centro formativo de docentes capacitados para sus nuevas funciones profesionales

La gran segunda parte de este ensayo de mi padre es un acercamiento al lector del artículo de Gozzer, acercamiento que titula “Funciones profesionales docentes y las nuevas tecnologías de conservación de la experiencia”. «... Debemos entrar, -dice- ahora, en un complicado terreno. Se trata del novísimo ámbito de la tecnología electrónica, es decir, es ese mundo fascinante —con tanto de fantástico para los legos— de las computadoras y sus innumerables aplicaciones. Permítasenos seguir, para explicitar este punto, el hilo del pensamiento del conocido pedagogo italiano Giovanni Gozzer, según un trabajo presentado hace alrededor de dos años y aún no difundido entre nosotros, al menos según las referencias que poseemos. Se titula “La educación intelectual y las nuevas tecnologías”».

Luego de explicar detenidamente la nueva noción de tecnología que maneja Gozzer, mi padre saca su conclusión:

«...el docente del mañana deberá incluir, en su espectro profesional docente, también la inserción en el campo de la electrónica y del manejo corriente de las computadoras».

Como ya dijimos, en ese momento tanto Gozzer como mi padre no distinguían entre el usuario de la computadora personal y el pro-

gramador. Ese fue un límite de su época. Pero, volvemos a reiterar, no estaban diciendo la obviedad de que docentes y alumnos deberán manejar computadoras, sino que las nuevas tecnologías implicaban un cambio en el modelo básico de la “escuela redentora”.

Ello se advierte en este párrafo: «...Si las casas formadoras de docentes *según los caracteres propios de esa profesión en el siglo pasado* no actúan en esta dirección, ellas y sus egresados *se verán suplantados* en breve lapso por las instituciones que, necesariamente, habrán de tomar a su cargo esa labor». *Sí, han sido suplantados: los alumnos aprenden directamente todo un ámbito de valores y contenidos con las nuevas tecnologías y el sistema escolar corre y compite detrás de esos valores y pierde la carrera. Digámoslo con mi ejemplo favorito: las chicas de los colegios católicos no aprenden ética sexual con el profesor de Teología Moral, sino con la serie Gray’s Anatomy. La serie gana, la escuela pierde. Eso pasa HOY, por más computadoras que haya en el aula*¹⁶⁵.

Mi padre aprovecha la oportunidad para referirse a la reforma de la escuela Normal de 1970. Dado todo lo que está diciendo, considera que no va al fondo de la cuestión: «... la reforma aunque aparentemente profunda, no ha pretendido sino mejorar, perfeccionar, la formación *del mismo profesional docente*. Todos los sectores que siguen discutiendo sobre los regímenes de formación del maestro primario parten del idéntico error inicial: suponer que el futuro continuará requiriendo a este profesional. No interesa si a partir de 1970 en la Argentina formamos maestros mejores o peores que antes –y yo personalmente creo que no se puede afirmar que resulten peores– pues el problema consiste en que seguimos formando algo que ya no hace falta, es decir, un

165 El profesor, a su vez, podrá ser un genio de la didáctica, un santo como persona, pero esa no es la solución del problema. El sistema es defectuoso. Los héroes que salvan la situación “a pasar” del sistema, no son “la solución” del sistema. Los sistemas bien hechos funcionan con personas normales que responden a incentivos normales. Al respecto, ver mi entrada “...THE JOHN KEATING’S PROBLEM, O EL PROBLEMA DEL PROFE REVOLUCIONARIO” en <http://gzanotti.blogspot.com/2017/02/the-john-keatings-problem-o-el-problema.html>

profesional que apenas si está capacitado para cumplir una minúscula parte de su función».

En la enseñanza media, lo mismo: «...Obsérvese, asimismo, que nada se ha innovado por cuanto se refiere a los regímenes de formación del profesional docente destinado a la enseñanza media».

Incluso hace una singular predicción: los profesionales formados entonces seguirán con su misma mentalidad casi hasta nuestros días. Su cálculo llegó al 2015: «...Actualmente, en sus aulas se preparan docentes que actuarán profesionalmente a partir de 1975 o 1980 y hasta los años 2000 al 2015, calculando aproximadamente 25 a 35 años de servicios. Se procede, sin embargo, como si se estuviera seguro de que hasta ese entonces tendremos exactamente *la misma escuela media que en la actualidad* y como si los profesionales docentes tuvieran que limitarse, hasta esa fecha, a hacer lo mismo que vienen haciendo desde principios de siglo».

El lector dirá: no, ya tenemos otra escuela media. ¿Seguro? Cuando mi padre escribía esto ya había escrito las propuestas de reforma, en los años 76 y 77, que serían luego publicadas en 1980. Que el lector ya leyó. Pero por lo demás, como veremos luego, no se trata de que los docentes actuales sepan computación y usen computadoras en las aulas.

La peor consecuencia de este inmovilismo es que esos docentes, así formados, serán los primeros en oponerse a las reformas:

«...Un profesor de historia, de geografía, o de idioma extranjero capacitado y entrenado exclusivamente para desempeñarse *en el proceso tradicional de 'enseñar-aprender, evaluar-certificar'*, ante grupos de estudiantes reunidos en un aula por lapsos fijos y periódicos, según un *currículum* y unos contenidos debidamente ordenados desde instancias superiores, será, necesariamente, una personalidad que luchará a brazo partido porque ese proceso operativo y esa estructura no sean alterados jamás. El conjunto de profesionales docentes enmarcado en esa misma situación constituye por lo tanto el más formidable obstáculo alzado ante cualquier intento de transformación auténtica del sistema educativo contemporáneo».

Y concluye: «...Consciente o inconscientemente los docentes, preparados y formados para una función, no saben ni quieren cumplir

otras y no dejan tampoco que surjan profesionales docentes capaces de suplantarlos».

Por lo tanto, mi padre hace una propuesta de reforma:

«...En tal sentido, y como una manera de rendir mi homenaje personal de docente y ex-alumno a la Escuela Normal de Profesores 'Mariano Acosta' en su centenario, me permito proponer –también a modo de ejemplificación concreta de algunas de las ideas sostenidas a lo largo de estas páginas– que esta escuela, sin necesidad de alterar su vieja denominación, se transforme en un centro nacional piloto de formación docente».

Aquí el lector necesita distinguir es espíritu de la letra. La propuesta está hecha en 1978 con una tecnología que, aún (esta aclaración ya la he hecho, pero verán por qué es muy importante) no distinguía entre programador, productor de contenidos y usuarios. Con esas limitaciones epocales (que todos tenemos, sin advertirlo, en nuestras respectivas épocas) mi padre propone:

«...Las clases de Teoría de la Educación, de Teoría del Aprendizaje, de Psicología, de Didácticas tradicionales y las prácticas también tradicionales de la enseñanza, alternaría de tal forma con las actividades prácticas y los estudios e investigaciones teóricas en los laboratorios de material cinematográfico o 'sets' de filmación, en los estudios donde se produjera material educativo televisivo o fílmico. Se cruzarían las cámaras con los pizarrones, los aparatos grabadores con las cajas de tizas y al lado de un estudiante dando una clase práctica al estilo tradicional se vería a un joven armando o diagramando las páginas de diarios y revistas destinados a perfeccionar una obra educativa común. Los laboratorios de lengua y las salas de computadoras se apoyarían en los cursos de psicología y de teoría del aprendizaje y en las clases avanzadas de matemática, gracias a las cuales los futuros docentes podrían manejarse con los procedimientos algorítmicos del aprendizaje y con los lenguajes simbólicos lógico-matemáticos de los cuales nos hablaba Gozzer según el resumen que hemos hecho de su pensamiento».

¿Se ve el espíritu de la cuestión? El aula tradicional, el docente que habla, los alumnos que escuchan, van desapareciendo.

Consciente de lo insólito de su propuesta, concluye: «...Existe otra posibilidad: dejar a estos establecimientos, entre los cuales se cuentan los institutos de profesorado, con su actual estructura y metodología, *formando el mismo profesional docente que preparaba un siglo atrás*. Entonces, inexorablemente, ese profesional docente —aunque durante mucho tiempo obstaculice la renovación indispensable de los sistemas educativos formales— *terminará desplazado por quienes, al margen de estas instituciones, desempeñen de hecho las nuevas funciones profesionales docentes que la sociedad contemporánea demanda*».

Eso es lo que hoy está sucediendo. En los niveles primarios, secundario y terciario, dada la estructura del dictado de clase tradicional, los alumnos se auto-educan libremente con internet. YouTube y series on line es lo que fundamentalmente va configurando su visión del mundo. Compus, tablets y celulares circulan en el aula compitiendo con el docente que está “al frente” del aula. Por eso, por un lado, hay nuevos contenidos al margen del sistema formal. Manuales, apuntes, lecturas obligatorias, corren detrás, en una lucha desigual, de series, películas, noticieros, *influencers* y canales de youtube. *Por el otro, el docente se transforma en acompañante de todo eso, o es superado por todo ello*.

La situación sanitaria a partir del 2020 empeoró la situación. Los docentes hemos tenido que trasladar nuestro esquema de aula tradicional a clases por el famoso *zoom*, trasladando allí todos nuestros vicios originarios. Con el agravante de que el único alivio al esquema positivista del aula tradicional, esto es, el contacto humano, la empatía de las miradas y los gestos, ha desaparecido. Pena me dan mis colegas luchando con tres cámaras para que los alumnos “no se copien”. Pena me dan su conciencia, en el fondo, de que la mayoría prende la computadora y apaga el micrófono y la cámara. Y si obligamos a la cámara prendida so pena de un castigo, es lo mismo que el aula tradicional. El alumno está allí con su cuerpo. Su mente, su espíritu, su corazón, está a miles de infinitas distancias.

Pero para todo esto hemos destinado una segunda parte.

2.2.2. Segunda parte: las nuevas funciones docentes en el mundo actual

- a. Vamos a hacer ahora un delicado ejercicio hermenéutico: ¿qué significarían HOY estas propuestas?

Obviamente no tengo la única respuesta. La mía será una más y puedo equivocarme. El pensamiento de mi padre, por lo demás, no es un recetario para repetir. Ojalá sea un semillero de ideas nuevas desde ahora en adelante.

Vamos a partir de dos premisas.

Uno, en su tiempo mi padre no pudo distinguir entre programador y usuario de las nuevas tecnologías.

Por eso en sus nuevas funciones docentes ambas cosas se mezclaban (incluso, la producción de contenidos).

Hoy ambas cosas están claramente diferenciadas. Para usar internet no es necesario ser programador. El acceso a las redes sociales y a contenidos audiovisuales por internet es inmediato a todos. Los programadores y los especialistas en software y hardware van por otro lado.

Dos. En todo lo que hemos visto, hay una crítica de mi padre al sistema formal positivista. Desde sus críticas al positivismo normalista, desde su crítica a la des-vinculación entre la escuela y la sociedad, desde sus críticas a la escuela redentora y la necesidad de una tercera etapa de la política educativa, que pasaba por las nuevas tecnologías de la comunicación, pasando por sus críticas a la escuela media tradicional, y llegando a sus planteos sobre las nuevas funciones docentes, hay un permanente reclamo de que el modelo tiene que cambiar. El ejemplo de Gozzer y de mi padre, la diferencia entre una carreta y un motor, y que la cuestión no consiste en mejorar la carreta sino en cambiar el modelo, es suficientemente claro.

El modelo, el diseño, tiene que cambiar. Lo que no puede seguir más es el modelo de escuela redentora, cuyo positivismo impulsa un tipo de docencia basada en alguien que explica un contenido a alumnos situados en posición pasiva y repetitiva. El maestro/profesor ha-

bla. Los alumnos copian. Esos apuntes¹⁶⁶ se memorizan sin comprensión y se repiten. Las preguntas y desacuerdos no son alentados. El que repite saca 10¹⁶⁷. El que no se adapta es de algún modo expulsado del sistema¹⁶⁸, de derecho o de hecho¹⁶⁹.

No me nieguen que eso sigue siendo así, desde la primaria hasta el post-grado. Sí, hay innovaciones, hay docentes heroicos, que ya dije que no son la solución sistémica, hay utilización de new media en las aulas y fuera de ellas, pero el esquema del monólogo (que NO es lo mismo que clase expositiva), la toma de apuntes, la repetición de apuntes y la nota que premia la repetición siguen siendo el sistema, aquí y en los mejores cursos de doctorado del mundo.

Lo que tiene que cambiar, por ende, no es la escolaridad en sí misma, pero sí la escuela que ha emergido del positivismo y, por ende, el aula que la acompaña. Y no nos hagamos problemas de términos. Me refiero al sacrosanto recinto donde alguien habla y personas que están en otro mundo copian. El esquema de receptor pasivo al que me acabo de referir.

Las personas, desde el jardín hasta el post grado, si estamos de acuerdo con lo que mi padre llama la ciudad educativa, ya vienen con un horizonte del mundo y habilidades específicas que han adquirido con las nuevas tecnologías de la comunicación. Al ser masivas, ello se produce de manera masiva. El docente que no lo ve, pierde, como el que renunció porque no lo podía ganar al celular.

166 Apuntes que, hace 35 años, veo tirados, todos los años, luego de dar el "final". Tirados por el piso. O borrados con un *delete*. Y tirados a la basura. O vendidos por su buena letra. ¿Recuerdan el "hacer suyo" del que hablaba mi padre?

167 Hace 35 años que soy acusado de displicencia, locura o demagogia por no llevarle el apunte al sistema de notas.

168 Y esto en las épocas de "inclusión"...Me he pasado 35 años defendiendo a personas brillantes que no se adaptan a ser el repetidor pasivo....

169 Lo que estamos haciendo, con esto, es destruir la creatividad, el pensamiento crítico, y "creando" el empleado pasivo perfecto, a los Eichmann que abundan por todos lados. Yo repito el apunte. Yo cumpla las órdenes. Yo no fui.... (Ver, al respecto, Landolfi, H.: op.cit).

Por lo tanto, nuestra nueva función es ser acompañantes de ese horizonte de mundo. Ahora nuestra función es menos que nunca “dic-tar”. Ahora, más que nunca, somos padres, somos los que dialogamos y los que fomentamos el pensamiento crítico. Somos el profesor tutor. Somos la consulta. Y si un día un grupo de alumnos está tomando un café con nosotros en nuestra casa, haciéndonos preguntas, comentarios, desacuerdos y etc., sobre la base de lo que ya adquirieron en esa sociedad que había quedado des-vinculada de la escuela, sobre la base de habilidades que el sistema formal de antaño no reconocía, esa será la nueva “aula”. ¿El método? El diálogo¹⁷⁰.

Cómo generar ese espacio, lo dejo a la creatividad del lector. Yo tengo mis ideas¹⁷¹, pero este es un libro sobre las ideas de mi padre, no las mías, que ya bastante están presentes como horizonte hermenéu-tico. Pero lejos está del espíritu de mi padre proponer algo que deba ser impuesto a todos. Como hemos visto, su ensayo sobre la des-ins-titucionalización del sistema deja abiertas infinitas puertas, que sólo tendrán como límite la inadecuación que puedan tener ante instancias superiores. Por ende si alguien quiere retomar la idea de un esquema tradicional, como en *Dead Poet Society*, donde los alumnos tengan que copiar, repetir y recibir palmetas si osan estar con un celular o tablet en el aula, *avanti*. Fracasará inexorablemente. No porque un inspector estatal se lo diga, sino porque las demás ofertas, más adecuadas a las nuevas circunstancias culturales, lo pasarán por encima.

Pero queda una promesa incumplida. Cuando comenzamos este punto dos, dijimos que estábamos explicando «...Dos artículos esenciales para la tercera etapa de la política educativa y la libertad de enseñanza».

170 Sobre filosofía del diálogo, ver: Buber, M. (1994). *Yo y tú*. Buenos Aires: Nueva Visión; Conesa, F. & Nubiola, J. (1999). *Filosofía del lenguaje*. Barcelona: Herder; Gadamer, H.-G. (1991). *Verdad y método I*. op.cit.; Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa*, op.cit, y Fantín, R.: *La comunicación nuclear, un aporte a la teoría del diálogo*, Biblos, 2020.

171 “I have a dream”, <http://gzanotti.blogspot.com/2008/11/i-have-dream.html>

b. La tercera etapa de la política educativa, hoy

¿Por qué? Porque si la tercera etapa significaba, uno, dejar atrás los fracasos de la escuela redentora y la escuela nueva, y, dos, abrir el sistema a las nuevas tecnologías de la comunicación, con ambos artículos tenemos el modo de hacerlo. Las nuevas tecnologías quedan incorporadas ipso facto a lo que diversas instituciones pueden reconocer como habilidades concretas y fines pedagógicos logrados, por la des-institucionalización, esto es, la des-monopolización, esto es la real libertad de enseñanza. Y las nuevas funciones profesionales docentes, concretadas en el docente-acompañante, se irán abriendo paso de igual modo.

Nada de ello se logra hoy por la mentalidad estatista que impide la libertad de enseñanza y permite a los sindicatos docentes ser el principal factor de oposición a las nuevas funciones profesionales.

Mientras tanto, los verdaderos docentes, aquellos a quienes casi todos escuchan, aprendiendo valores y disvalores, son Youtube, Netflix, la CNN, influencers diversos, series televisivas diversas, etcétera.

Y nosotros, afuera¹⁷².

172 Gracias a Dios, hoy en día hay importantes investigadores y profesores de comunicación social que están tratando de quebrar la brecha entre Educación y nuevas tecnologías. Un buen ejemplo de ello es Francisco Albarello. De Albarello, ver: Albarello, Francisco, Arri, Francisco, García Luna, Ana Laura. (2020). *Entre libros y pantalla: los booktubers como mediadores culturales*. Buenos Aires: Universidad del Salvador. ISBN 978-950-592-275-8; Albarello, Francisco, *Lectura transmedia: leer, escribir, conversar en el ecosistema de pantallas*, (Buenos Aires), Ediciones Ampersand, 2019. ISBN 978-987-4161-24-6; Canella, Rubén, Albarello, Francisco, Tsuji, Teresa, *Periodismo, escuela e Internet: capacitación para docentes y alumnos en torno a un proyecto de comunicación escolar*, (Buenos Aires), Universidad Nacional de Lomas de Zamora, 2015, 978-987-3839-00-9, 2015.; Albarello, Francisco, *Personalizar el vínculo con la tecnología. Hacia un discernimiento de la cultura digital*, (Buenos Aires), Editorial de La Palabra de Dios, 2013. 978-950-947-365-2; Albarello, Francisco, *Leer/navegar en Internet. Las formas de lectura en la computadora*, (Buenos Aires). Ediciones La Crujía 2011. ISBN 978-987-601-136-5; Albarello, Francisco, “Del contenido al flujo: nuevas relaciones entre medios y usuarios en el ecosistema digital”, En: Labate, Cecilia y Arrueta, César, “La Comunicación digital. Redes sociales, nuevas audiencias y convergencia: desafíos y oportunidades para la industria, el Estado y los usuarios”, (pp. 219-230). San Salvador de Jujuy: Editorial

3. Otros artículos publicados en el IIE

3.1. “El cuestionamiento de las instituciones escolares”¹⁷³

Seguimos ahora con el artículo más importante de mi padre en cuanto a su posicionamiento político en los años 70, cuando una izquierda marxista intentó monopolizar todo aquello en lo que a reforma educativa se refería¹⁷⁴.

Pero no creamos que es ese el centro del artículo. Eso viene al final, como una especie de advertencia de cómo se puede estropear una buena causa. Porque mi padre, como hemos visto, no era un conservador educativo. Todo lo que hemos analizado hasta ahora es, en sí mismo, un cuestionamiento de las instituciones escolares que dieron

de la Universidad Nacional de Jujuy, 2017. ISBN 978-950-721-524-7; Albarello, Francisco, “El ecosistema digital de los jóvenes universitarios: una mirada desde la Ecología de los medios”, En: Durand, Julio C; Corengia, Ángela V.; Daura, Florencia T (Directores) y Urrutia, María Susana (Coordinadora), *Aprender a enseñar: el desafío de la formación docente inicial y continua*, TeseoPress, 2016. ISBN 9789508939050 URL: <https://www.teseopress.com/formaciondocente/chapter/183/>; Albarello, Francisco, “Acceso y uso de las pantallas en la escuela media: hacia una reformulación del acto de lectura”, en: Pini, Mónica; Más Rocha, Stella Maris; Gorostiaga, Jorge; Tello, César y Asprella, Gabriel, *La educación secundaria ¿Modelo en (re)construcción?*, (Buenos Aires), Aique, 2014. ISBN 978-987-06-0554-6, (pp. 223-244); Albarello, Francisco, “La brecha digital en las escuelas de la Ciudad de Buenos Aires: acceso y uso de la PC e Internet”, en: Canella Rubén, Gegunde Horacio (comps), *Las Tic: Avances y Perspectivas*, Universidad Nacional de Lomas de Zamora, ISBN 978-987-9455-94-4, 2012, (pp.133-158)

¹⁷³ IIE, Junio de 1975. En un asterisco, se aclaraba: “...En el Mes de mayo de 1974, fui invitado por la Universidad del Norte Santo Tomás de Aquino, de Tucumán, a pronunciar una conferencia en su Cátedra Mayor Pablo VI. Sobre la base de esa exposición, posteriormente reproducida casi textualmente en su versión primitiva para su circulación en aquella provincia, he redactado este trabajo. Agradezco a las autoridades de la mencionada casa de estudios su gentileza para permitirme la publicación de este artículo sin oponer ningún inconveniente.” Mi padre hizo una gran amistad con el entonces rector de la UNSTA, Fr. Dr. Aníbal Fósbery, O.P.

¹⁷⁴ Ya nos hemos referido a la bomba en nuestro domicilio, en 1972, y a la expulsión de su cátedra, en 1973. Cualquiera que haya vivido la década del 70 sabrá, cuando termine de leer esta sección, que este ensayo, expuesto en la Unsta en 1974 y publicado en 1975, fue jugarse la vida una vez más.

origen a la escuela redentora, que termina nada más ni nada menos que en la des-institucionalización. Mi padre tenía plena conciencia de que una reforma liberal de la educación no pasaba por la entronización y mitificación de la política educativa de la generación del 80. Por esto el ensayo comienza de manera integrada, no apocalíptica, sobre las críticas que desde los 50 y los 60 reciben las instituciones escolares.

a. La igualdad de oportunidades

Comienza mi padre explicando que ese fue el ideal de la escuela iluminista, redentora, y que el instrumento igualitario era el alfabeto, puesto a disposición de todos por medio de esa escolarización. Sin embargo, las críticas apuntan, con el paso de los años, a las diferentes condiciones extra-escolares con las cuales muchos ingresan a los diferentes ciclos escolares, además de las cifras elevadas de repetidores y de deserción escolar, que tienen que ver con diferentes estratos socio-económicos de la población. Mi padre no rechaza el planteo del problema. Al contrario, afirma: «...se está haciendo un cuestionamiento indudablemente serio, digno de ser tenido en cuenta y que es necesario meditar».

b. De la redención a la opresión

Sin embargo, hay otro planteo. A esa escuela redentora, que podía ser criticada y superada con la segunda y tercera etapa de la política educativa, se la ve “ahora” (1974) como parte de la opresión de un sistema opresor en sí mismo de la cual fue parte. «...A esa escuela se la acusa en estos momentos de ser nada menos que la representante probablemente más perversa de toda una estructura social opresora del hombre y de las clases sociales menesterosas, creada exclusivamente con el fin de mantener esa estructura de injusticia y de opresión al servicio de las clases dirigentes». Como vemos, allí hay un cambio sustancial. La escuela redentora era en realidad el medio para mantener a todos en la opresión capitalista.... «...Hay inclusive estudios de profusa circulación en los cuales se desmenuzan cuidadosamente los libros de lectura utilizados a lo largo de la historia de la escuela, desde el siglo pasado, para señalar en ellos precisamente todos los puntos donde esa ideología de opresión está latente y subyacente a fin de que los alumnos se acostumbraran a tolerarla y servirla».

c. Obligatoriedad y opresión

Lo mismo con la obligatoriedad. Una bandera de la escuela re-dentora. La intención fue que los padres iletrados no rechazaran el valor de la ilustración, cuando existían ya los medios económicos para hacer posible esa obligatoriedad. Pero ahora se la ve como un instrumento de un monopolio escolar. No el criticado por mi padre (él hace la aclaración) sino un sistema educativo único al cual sólo se accede realmente desde los privilegios de las clases dominantes. «...Como el acceso y el desenvolvimiento dentro de ese monopolio está limitado a quienes tienen ciertas condiciones que les permiten aprovecharlo, se demuestra una vez más la existencia de un sistema educativo al servicio de determinados grupos o sectores».

d. Análisis de algunos autores

En ese momento no hay análisis crítico. Pasa a la consideración de algunos autores, de orientaciones diversas. Colette sus ácidas críticas a los excesos del rigorismo didáctico –que mi padre reconoce- y luego Gozzer, a quien ya hemos visto, pero mi padre escribe para una audiencia que lo desconocía. Como está hablando en la Unsta, mi padre cita Los católicos y la escuela, cuya tesis ya hemos visto: la “escuela católica” ha adoptado los métodos del positivismo pedagógico, y eso ha marcado su fracaso, tesis que aún es desconocida por quienes siguen asombrados de que de los colegios “católicos” surjan los mejores anticatólicos del mundo.

Cita luego el caso de Barbiana, pseudónimo de “Carta de una profesora”¹⁷⁵, donde se critica la distancia social y de recursos entre maestros, profesores y alumnos. Mi padre aclara: «...En Europa indudablemente es bastante diferente esa situación. Entre nosotros tenemos un régimen de escolaridad, tanto en la primaria como en la secundaria, menos rígido y donde estos tipos de fenómenos se dan con mucho menos fuerza.

175 Por referencia de Gozzer, el libro fue escrito por el párroco de la localidad de Barbiana.

En nuestro caso se lo ha usado y se lo ha simplificado mucho, pero repito que este libro, entre el alumnado de muchas facultades y carreras de ciencias de la educación ha sido un libro de cabecera últimamente».

Luego, bajo el título “Otras críticas”, mi padre hace referencia a él mismo, y trata de resumir con discreción y humildad casi todo lo que ya hemos visto. Cita allí los artículos “El monopolio educativo” (1972), donde explica sus críticas a la falta de libertad de enseñanza; “El gran vacío” (1972), donde critica la pérdida de recursos humanos en el sistema secundario; “La triple escolaridad” (1971), que ya hemos adelantado y vamos a ver detalladamente, donde critica la falta de compromiso de los padres con su misión; “Para reemplazar la escuela media” (1972), donde sintetiza sus críticas a la escuela media y “El sistema y sus víctimas” (1971), que veremos en detalle, donde las víctimas son «...un número incalculable de otros hombres que no son sino víctimas de esos sistemas. Es decir, todos sabemos que grandes hombres y grandes profesionales han salido de ciertos colegios secundarios famosos –no aludo a ninguno en particular y sí a todos en general– pero nadie sabe, ni analiza, ni medita, en la gran cantidad de buenos talentos, o de buenas capacidades, frustradas por muchos de esos colegios secundarios famosos, fenómeno que se da tanto en nuestro país como en otras partes del mundo».

Sobre este punto, cabe hacer un comentario importante. Toda la obra de mi padre es una propuesta de reforma a la escuela positivista, a la escuela redentora, pero sin caer en la contradicción del marxismo castrista que se llenaba la boca con críticas similares para luego pretender imponer la dictadura cubana como la gran “liberación” educativa. Mi padre jamás cayó en esa trampa, pero tampoco en la entronización, como hemos visto, del sistema educativo de la Generación del 80 que él sin embargo admiraba, por la obvia diferencia moral entre un Sarriento y un Fidel Castro. Por eso la obra de mi padre quedó ininteligible entre dos grupos que literalmente se mataron: terroristas de izquierda y conservadores de derecha para los cuales todo el problema educativo consiste en formar fila, cantar el himno, “portarse bien y sacarse buenas notas” (o sea, escuchar en silencio y repetir de memoria).

En ese sentido, aún hoy escucho, cada tanto, a los grandes reformadores de izquierda, como descubriendo la pólvora y cayendo en la omi-

nosa contradicción de imponer su “*liberación*” desde Cuba y Venezuela, alimentados por la Unesco. Hace unos 10 años circuló mucho, en Youtube, un documental llamado “La educación prohibida”, guionado en esa línea, ante el cual tuve que escribir “De la ‘educación prohibida’ a Luis Jorge Zanotti, comentarios sobre una película muy difundida”, donde tuve que aclarar: «...Luis J. Zanotti también expuso las nuevas funciones profesionales docentes en un texto que sombrará 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.)¹⁷⁶ ».

Finalmente, en este apartado, mi padre toca los casos famosos de Lapatí e Illich.

Sobre el primero –sacerdote jesuita– mi padre simplemente expone su posición. América Latina sería un barril sin fondo de pobreza; todas las inversiones educativas que se puedan hacer siempre se quedan cortas ante las cifras crecientes de pobreza, analfabetismo, etc. Lo único que se podría hacer es acortar la escolaridad....

Pero entonces mi padre lo relaciona con Illich, ex obispo de Cuenavaca. Y de vuelta la misma crítica a la obligatoriedad: convierten en obligatorio un sistema opresor, en el cual la escuela que antes era redentora es ahora el proceso por el cual las nuevas generaciones son convertidas en esclavos sumisos del sistema opresor.

176 <http://gzanotti.blogspot.com/2012/08/de-la-educacion-prohibida-luis-j.html> Mi blog terminaba diciendo: “...Las nuevas generaciones que busquen fundamentos para la revolución pedagógica, harían bien en leer a quien supo proponerla, pero, claro, sin Marx. Si son verdaderamente revolucionarios, allí lo tienen: www.luiszanotti.com.ar” Si no, serán una parte más del cambio para que nada cambie.

e. El fondo de la cuestión y su contradicción

Es allí cuando mi padre diagnostica el fondo de la cuestión: esta crítica es una crítica a la sociedad toda, no al sistema educativo en particular. Pero hay allí una contradicción. La escuela no sería “liberadora” (mi padre ya sabe que en el sentido marxista del término) porque la sociedad de la que surge (oh descubrimiento para mi padre: la escuela es hija de la sociedad) es opresora. Pero entonces se vuelve a poner el énfasis en la escuela como si ésta pudiera ser el agente de cambio, de liberación...

f. Análisis final y crítica

Una vez llegado este punto, mi padre analiza las nociones de liberación y de autoridad manejadas por estas propuestas. Tiene que recordar nociones básicas elementales. La verdadera liberación del hombre consiste en auto-gobernarse a sí mismo, en hacer propias, con madurez, sus obligaciones como persona, y la autoridad, no el autoritarismo, es la que conduce al ser humano a ese logro tan complejo.

Pero mi padre advierte la crítica a la autoridad como la “represora” y “castradora” propias de un capitalismo opresor del cual hay que “liberarse”. Dice al respecto algo muy importante y muy propio de la época, donde se había confundido a Freud con Marcuse y Reich: «... Circula por ahí una publicación que se llama ‘Diario de un Educastrador’. *Es un folletito insignificante, sin ningún valor, escrito por un joven maestro francés que sufre un proceso psiquiátrico por el cual tuvo que ser procesado en Francia, expulsado de la escuela y que visiblemente padece un síndrome claro de alteración patológico-sexual en la relación con los alumnos. Pero todo esto se ha publicado como modelo de la posición absolutamente ‘liberadora’ en la educación. No tendría ninguna importancia —el libro en sí no la tiene— pero lo importante es que circula, que se editó, que se considera en serio, que se analiza en cátedras pedagógicas, que se utiliza, que los jóvenes estudiantes de hoy lo están manejando. Este es el proceso de abuso y de deformación dentro de esta línea del cuestionamiento a las instituciones escolares, que nace con un origen mucho más serio y fundado como acabamos de ver y que puede dar origen a algunas cuestiones dignas de ser consideradas*».

Y en este contexto mi padre comenta la osadía de criticar al famoso Freire y su “educación bancaria”, y su propuesta de “diálogo”. Mi padre,

crítico enérgico del positivismo pedagógico y firme partidario del diálogo socrático como la esencia última de la pedagogía, no podía salir de su asombro frente a grandes simplificaciones con aire a novedad. Sí, obvio que una “educación” donde el alumno es un pasivo recipiente de fórmulas que luego debe devolver de memoria, no es educación. Pero lo “bancario” hace referencia a todo un sistema social que es necesario cambiar. También obvio, con la diferencia que para mi padre el sistema social que hay que cambiar es el estatismo, y no ese Estado ilustrado de izquierda que impondría contradictoriamente al “diálogo” por la fuerza: «...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 Freire¹⁷⁷. *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*».

g. ¿Qué hacer?

Mi padre reitera entonces su crítica al sistema inmovilizado por el monopolio escolar, y adelanta su propuesta de des-institucionalización, cosa que obviamente la izquierda marxista, tan supuestamente revolucionaria, nunca iba a aceptar: «...Para tratar de resumir mi pensamiento, no con la intención de ofrecerlo como “la solución” sino como un elemento para reflexionar, diría que en adelante la escuela y las instituciones escolares deben ser entendidas como uno de los caminos para la labor educativa y no como el camino. La escuela y las instituciones escolares deben ser entendidas como ofrecimientos de servicios y no como imposiciones de servicio. La escuela y las insti-

¹⁷⁷ Mi padre me contaba cómo él había sido testigo directo donde los profesores “liberados y liberadores” de izquierda exigían repetir de memoria a Paulo Freire so pena de desaprobarnos, por supuesto. Qué coherencia.....

tuciones escolares, y sus programas, y su currícula, y sus regímenes, deben ser entendidos como algunas de las vías para llegar a determinados puntos formativos, no como las únicas vías formativas. Nadie dice que para tener un certificado de hombre culto haya sido necesario seguir tales o cuales programitas de la escuela secundaria y haber cumplido tales o cuales puntos del programa de literatura de 4º y de 5º año, por ejemplo, sino que se puede llegar a una formación cultural por otras vías muy diferentes, Hay muchas personalidades que pueden llegar a buenas dimensiones profesionales y culturales generales por vías diferentes del sistema escolar».

Luego, otra vez, el tema de las nuevas tecnologías del conocimiento: «...Debemos tener en cuenta que existen hoy otros medios de comunicación del pensamiento, como decía Gozzer, de lo cual participo plenamente, con un poderío mucho más fuerte que el de las instituciones escolares. Recordar que la palabra oral, el libro y la escuela eran quizás la única manera de transmitir el pensamiento y formar determinados niveles cívicos, sociales, culturales, generales y profesionales, hasta el siglo pasado, hasta 1920 o 1930, pero no hoy, cuando contamos con medios de formación de las masas, de la sociedad, del pueblo, para su capacitación cívica y social, para la transmisión del mensaje cristiano inclusive, que hemos dejado de lado».

Y advierte la dificultad de su propia posición frente a los extremos: «...Desde un punto de vista personal yo estoy en contra de las posiciones simplemente subversivas, destructoras, que so capa de liberación conducen al hombre a la peor de las esclavitudes, pero esto no significa que me coloque en la defensa cerrada de instituciones y de personas que durante años y años se han negado a todo cambio, a toda renovación para defender solamente sus propias situaciones, su comodidad o su ineptitud».

Su conclusión final: «...El problema existencial y vocacional que se presenta a quienes están hoy en el área de la educación es el siguiente: *se levantan banderas de destrucción que no es posible seguir, porque son banderas que buscan un orden que no puede ni debe admitirse: pero tampoco se puede, simplemente, quedarse en defensores celosos y a ultranzas de aquel otro orden que tiene y tenía mucho de injusto, de equivocado, de inútil y de pernicioso.* Por lo tanto, el problema esencial

y vocacional de los educadores de hoy, que compromete sobre todo a la gente más joven, es buscar las banderas que es necesario levantar para esa renovación y esa transformación con signo positivo». Ahora se puede entender por qué mi padre había comenzado la primera parte de este ensayo con el título “Las banderas pueblas al revés”.

Y una advertencia final:

«...Quizás si algunos sectores subversivos y totalitarios vienen ganado la delantera en este proceso del cuestionamiento es *porque otros no lo han sabido hacer en su momento y encarar transformaciones oportunamente*. Quizás todavía se esté a tiempo».

Como vemos, no se estuvo a tiempo. En la Argentina de hoy, donde la novedad es hablar de instituciones republicanas, y donde la educación está manejada por una amalgama perversa de marxismo de los 70, adoctrinamiento LGBT y patoterismo sindical, se podría decir que ya está, que no se estuvo a tiempo y que, si la Argentina no termina siendo un Estado satélite de Venezuela con la bandera del Imperio Mapuche, será un milagro. No me acusen de extremo pesimismo. Al menos estoy escribiendo este libro.

3.2. “Civilización y barbarie, cien años después”¹⁷⁸

Ya que estamos hablando de la posición política de mi padre, es oportuno citar este artículo, un intento de síntesis que sigue teniendo mucha actualidad, tal vez, más que nunca.

Se trata de uno de sus últimos grandes artículos antes de morir. Un artículo difícil de interpretar, porque no es una propuesta concreta pedagógica, sino una visión de fondo, programática, sobre el problema argentino y su solución. Es nada más ni nada menos que su visión política de fondo sobre la Argentina, tratando de superar una antinomia en la cual él se formó y podría haber seguido cómodamente instalado.

178 IIE, Nro. 62, Junio de 1988.

El artículo comienza recordando a Sarmiento. Lo primero que hace es tratar de sacarlo de estereotipos pueriles con los cuales se interpreta habitualmente la historia argentina. Da ejemplos: «...San Martín se reduce al abuelo inmortal de dos nietitas encantadoras a las que da consejos conmovedores, pero el guerrero que enseñaba a los granaderos a descabezar godos usando el sable corvo –para lo cual los entrenaba despanzurrando zapallos plantados en una estaca al borde de las cuales debían pasar a todo galope–, el primer estratega de la guerra de la independencia, apenas si es recordado como tal».

Otro: «...A Belgrano se lo conoce como el creador de la bandera, y punto. Del precursor de la política educativa, del difusor de la política económica librecambista e introductor de la fisiocracia en el Río de la Plata, del genial redactor de las Memorias del Consulado, del numen de la Revolución de Mayo, casi nadie sabe algo. Pero todos recuerdan las últimas palabras que le inventaron los libros de historia para niños».

Y respecto a Sarmiento, mi padre advierte que su figura no debe reducirse al educador. «...su temperamento -ejemplifica- nada tenía que ver con el que es propio de los docentes vocacionales y mucho menos con el que distingue a los maestros y a las maestras de los primeros grados». Sarmiento, una de las grandes plumas de la lengua española del s. XIX, era ante todo “un hombre político”. Como el término se ha degradado tanto últimamente, cabe recordar qué era ello para mi padre: «...Tuvo la visión abarcadora del generalista y la profética del estadista». «...Y si se ocupó de la educación (sigue), del magisterio y de fundar escuelas normales, no fue por vocación de enseñante profesional ni por afanes de entrega mística a tareas de alfabetización o de enseñanza de cualquier tipo a niños y jóvenes, *sino porque, como hombre político, entendió que la alfabetización y la educación común eran la llave maestra del progreso de los pueblos y de la riqueza de las naciones*»¹⁷⁹.

179 Cita mi padre a ese castellano apasionado de Sarmiento: “...”*¿Hemos de abandonar un suelo de los más privilegiados de la América a las devastaciones de la barbarie,*

Para mi padre la “Civilización” no era el Iluminismo anti-religioso. Era sencillamente el sano progreso de la modernidad. “¡Alambren, no sean bárbaros!”, exclamaba Sarmiento. Y mi padre agrega: «...Alambrar los campos era luchar contra la barbarie. También era luchar contra la barbarie extender los servicios de **ferrocarriles**; reemplazar las milicias desordenadas por cuerpos de línea comandados por **hombres de armas profesionalizados** e introducir **nuevos cultivos** en el Delta. Luchar contra la barbarie era fomentar la **inmigración europea**; introducir las cartillas que enseñarían a los agricultores y ganaderos a mejorar sus procedimientos de trabajo... y **abrir escuelas, bibliotecas populares, formar maestros** y traer docentes de Estados Unidos para colaborar en esta obra» (Como vimos, todos ideales con los cuales coincidía José Manuel Estrada).

Para mi padre eso viene desde 1810: «...En el Río de la Plata hubo un gran proyecto nacional en 1810: crear una nación libre, en condiciones de conducirse a sí misma y sacudirse las cadenas del monopolio y la burocracia reglamentarista y corruptora del Estado español de los Borbones. Así de simple».

Todo ello se anuncia desde Rivadavia, desde la generación del 37, y «... aventada la época de Rosas *—período probablemente necesario para alcanzar, en los hechos, una unidad sobre la base del reino ma-*

mantener cien ríos navegables abandonados a las aves acuáticas que están en quieta posesión de surcarlos ellas solas desde ‘ab initio’? ¿Hemos de cerrar voluntariamente la puerta a la inmigración europea, que llama con golpes repetidos para poblar nuestros desiertos, y hacernos, a la sombra de nuestro pabellón, pueblo innumerable como las arenas del mar? ¿Hemos de dejar ilusorios y vanos los sueños de desenvolvimiento, de poder y de gloria, con que nos han mecido desde la infancia los pronósticos que con envidia nos dirigen los que en Europa estudian las necesidades de la humanidad? Después de la Europa, ¿hay otro mundo cristiano civilizable y desierto que la América? ¿Hay en la América muchos pueblos que están como el argentino, llamados por lo pronto a recibir la población europea que desborda como un líquido en un vaso? ¿No queréis, en fin, que vayamos a invocar la ciencia y la industria en nuestro auxilio, a llamarlas con todas nuestras fuerzas, para que vengan a sentarse en medio de nosotros, libre la una de toda traba puesta al pensamiento, segura la otra de toda violencia y de toda coacción?» (“Facundo”, introducción a la edición de 1845, Ed. Sopena, Buenos Aires, septiembre de 1938, en el cincuentenario de la muerte del autor. Págs. 8 y 9).

yor, a la manera de Castilla y de León imponiendo su dominio sobre los restantes reinos de la península», sigue desde 1853, con cinco metas principales: la unidad política; la apertura al mundo y al libre comercio; los principios de igualdad republicana y derechos del hombre; la población del desierto, y, quinto, la escuela redentora, la escuela que alfabetiza a las masas.

Sarmiento sigue apasionadamente su proyecto: «...Sarmiento, entonces, vuelto de Chile, busca a Urquiza; se incorpora al Ejército Grande; se hace ‘boletínero’ de la campaña bélica; instala una imprenta entre la pólvora y los cañones; usa uniforme con quepis a la Francesa y montura inglesa y comienza su lucha por la civilización contra la barbarie. No cesa hasta 1888, cuando muere en Asunción del Paraguay. Parte de esa lucha es la educación común y la creación de las escuelas normales. Así entendido, y sólo así, Sarmiento alcanza su máxima dimensión».

El tiempo pasa y la Ilustración, casi identificada con europeización, parecía avanzar sin problemas. «... Buenos Aires la proclamaba, con el Colón, los subterráneos y “Sur”. La mostraban las ciudades del interior donde por las calles coloniales desplegaban sus luces de saber y de ciencia las escuelas normales y los egresados universitarios de La Plata, de Córdoba o de Tucumán y la exhibían los estancieros y sus hijos en los salones de París de antes y después de la primera guerra mundial. La atestiguaban los hijos de los inmigrantes que, a veces en la primera generación, o a lo sumo en la segunda, se transformaban en profesionales de prestigio, en industriales de fortuna, en políticos de primera línea, en educadores renombrados».

Pero algo no funcionó. El fracaso de la escuela redentora fue síntoma de algo más amplio. La europeización no había hecho síntesis.

«Y un día, la ilustración, otra vez, fue derrotada en las urnas».

Miren lo que sigue. No es la dialéctica peronismo/barbarie versus antiperonismo/civilización.

«... ¿Era la barbarie? -se pregunta-».

Y responde: «...Nunca el dilema fue absoluto. Nunca hubo civilización absoluta, perfecta, virtuosamente pura, de un lado, y barbarie

absolutamente condenable del otro. Los hijos de la tierra y de América latina vivían entre nosotros y *el centralismo despótico de los Borbones había penetrado el alma del país hasta los huesos. El feudalismo de los grandes caudillos no se había extinguido: un día, con viento propicio, el rescoldo comenzó a crepitar y volvieron*».

La Ilustración no supo hacer síntesis, la palabra clave de este artículo, la idea central que lo vertebra. «...Pudo ser una síntesis fecunda, bienhechora. Pero así como en 1916 los dirigentes conservadores *perdieron el rumbo y no supieron nunca más, en adelante, entenderse con el pueblo llano*, la ilustración perdió el rumbo desde 1946 y sólo quedó *el enfrentamiento*. Lo que pudo ser síntesis se transformó en trincheras y en buena medida la barbarie se tomó la revancha».

Y ahora mi padre se sitúa en 1988: «...La Argentina no es Europa, como creyó que podía ser, ni Buenos Aires una ciudad europea, como llegó a serlo o como creyó que había llegado a ser». Y sigue: «...Las rejas de las pulperías para defenderse de gauchos malos o de indios ladrones se instalan hoy en los comercios de los barrios y en las casas de vecindarios atemorizados...». «...Vocabularios y vestimentas muestran que teníamos soterradas conductas a las cuales la escuela común y el normalismo no pudieron transformar». Y sigue: «...La televisión revela que la ilustración no prendió en las masas». Y no sólo eso: la Constitución de 1853 tampoco. «...*El corporativismo, como auténtica expresión de la vida política argentina contemporánea*, revela que la Constitución liberal de 1853/60 sigue teniendo vigencia como un programa a cumplir —según advirtió hace tres décadas Carlos Sánchez Viamonte— *pero no ha encarnado todavía en la mentalidad popular*».

El diagnóstico es importante: corporativismo, esto es, un engranaje de sindicatos, empresarios y gobierno, con la mentalidad estatista como sangre y amalgama. Y no nació en el 46. Era el centralismo borbónico: «...El centralismo borbónico del virreinato ha renacido. Dio sus pasos iniciales de la mano de Roca; se afianzó con Irigoyen; se hizo absoluto en los hechos con Perón; lo refirmaron todos los interregnos militares».

Ante eso, “hoy”, 1988, «...A cien años de la muerte de Sarmiento, su bandera —civilización o barbarie— está otra vez presente. Otra vez, hay que abrir el país al mundo». Pero, recuérdese, no es la Civilización

como secularismo laicista, no es una civilización que no deba hacer síntesis.

De vuelta, sí, hay que abrir la Argentina al mundo; de vuelta hay que ilustrar a las masas y vencer al feudalismo remanente en las provincias. Pero no se trata de enfrentar Europa con América. «... El problema no es, simplemente, abandonar el recado y usar silla inglesa. No es un problema de frac versus chiripá, ni de chaqueta contra el poncho, ni de vidalitas o escondidos que se permitan acorralar a Bach y a Mozart. No es un problema de “cabecitas” contra letrados o de tez oscura contra la piel blanca, ni de pretendidos lenguajes indígenas casi inexistentes contra la maravillosa riqueza de la lengua española que es la nuestra y lo será por siempre».

El problema es la síntesis: «...Civilización o barbarie fue la bandera de una época y Sarmiento su boletín genial. Se la entendió, luego, equivocadamente, como un combate a muerte, cuando debió ser un abrazo del cual habría de nacer un gran pueblo y una gran nación».

Y en 1988, «...Ahora, a cien años, voceros de la barbarie quieren acabar con la civilización. Tampoco entienden la síntesis. Pero el único proyecto posible de país es esa síntesis». Tampoco la entienden porque plantean un combate absurdo: «...Es un combate que pretende, absurdamente –basta escuchar los medios de comunicación oficiales– contraponer una América indígena y pura contra una civilización occidental –Europa y los Estados Unidos– a la que se desconoce toda virtud». Y predice: «...Pero ese combate no tendrá triunfadores, sino sólo derrotados por ambos lados. Y el gran pueblo y la gran noción seguirán esperando su hora, si es que alguna vez llega».

Porque la llamada barbarie, donde hay tradiciones buenas, busca a la civilización. O sea, la Ilustración, por la cual mi padre sigue entendiendo “el progreso de los pueblos”: «...la ciencia, las humanidades, los centros de excelencia del sistema escolar, la investigación pura y también los buenos modales, la altura de la expresión oral, las conductas cotidianas, la ‘urbanidad’, en fin, o, si se quiere, la civilización». Esa civilización eleva a la barbarie. «...La barbarie siempre busca, en realidad, entregarse a la ilustración. *Los hombres, aunque se nieguen a reconocerlo, buscan la luz, no las sombras. Prefieren la limpieza al hedor. Se enamoran de la civilización, aunque se jacten de ser bárba-*

ros. Así lo hicieron los pueblos que amenazaron con destruir a Roma y terminaron siendo sus hijos dilectos en la historia».

Concluye mi padre: «...Como hace cien años, el mensaje sarmientino tiene vigencia. *Civilización o barbarie, obra de síntesis, no de destrucción mutua, es, otra vez, la obra que debe cumplir la Argentina*. El siglo XXI nos aguarda».

Una reflexión inevitable se impone. Esto fue escrito en 1988. Los acontecimientos mundiales y nacionales del 89, 90 y 91 fueron muy rápidos como para que mi padre pudiera reformular el artículo. Ahora, con más perspectiva, tal vez podríamos intentarlo. La situación ha cambiado drásticamente. Ya no son los 80, con Reagan enfrentado con los soviéticos. Ya no es Juan Pablo II con una Iglesia Católica claramente fiel a sí misma. Hoy es otra barbarie. Es una mal llamada globalización, esto es, una dictadura mundial con tendencias de planificación absoluta, con la imposición de una agenda global donde las libertades individuales tendrán menos cabida que nunca. Puede ser Washington, Caracas y Pekín: son lo mismo. Los derechos ya no son los individuales, sino los derechos de los colectivos explotados. Los delitos ya no son contra la vida o propiedad, sino oponerse a los supuestos derechos de los colectivos explotados. La barbarie viene vestida de OMS, ONU y UNESCO, con la cual ya se enfrentó mi padre en su momento como vamos a ver. Y aunque la barbarie se vista de seda, barbarie se queda. Que como vemos ya no es el gaucho, no es Rosas, quien podría haber hecho síntesis con Urquiza.

En medio de esa situación mundial, la Argentina corporativista siguió su camino en una de sus peores formas, un intento tragicómico y corrupto de volver a la “liberación o dependencia” de los 70. La síntesis es, por ende, más necesaria que nunca, síntesis de aquellos que estaban enfrentados por ese país de empate que no terminó de germinar. Conservadores, nacionalistas católicos, liberales clásicos y libertarios tienen una oportunidad única para tener una visión histórica de más grandeza, perdonar antiguas heridas y reencaminar debates ya superables. Los conservadores pueden seguir reclamando legítimamente los ideales de la Generación del 80, en tanto construcción de una Nación desde la nada, lo que fue y sigue siendo un desierto inexplorado de 4000 km de largo y 2000 de ancho ante el cual el globalismo internacional no se quedará detenido. Los otrora rosistas y nacionalistas católicos ya saben, de la mano de Carlos Sacheri, mártir, que el orden natural

exige respetar los derechos de las personas¹⁸⁰. Ya saben, de la mano de Fernando Romero Moreno¹⁸¹, que una economía social de mercado no tiene nada de contradictorio con sus valores nacionales, y ya saben, de la mano del recientemente fallecido Héctor Hernández, que la participación en las reglas procedimentales de la Constitución del 53 no es contraria a sus valores cristianos. Y los liberales y libertarios ya los hemos convencido, creo, espero, de que la escuela Austríaca de economía tiene mucho que aportar y que las libertades individuales son el camino para que la libertad religiosa, de expresión, de enseñanza y de asociación sean el instrumento jurídico esencial para oponerse a cualquier planificación cultural global. Una sociedad libre no es una sociedad disoluta y libertina, es una sociedad que respeta el derecho a la intimidad, que no es lo mismo, sino la fuente de la verdadera diversidad.

La Civilización es de vuelta la Constitución del 53, entendida ahora desde esas tres fuentes que tienen que acostumbrarse a ser la nueva síntesis. La barbarie es Cuba, Venezuela, China y Biden. Tal vez ganen. Pero si lo hacen, que no sea, por favor, por haberse mimetizado con “El espíritu de Occidente”¹⁸².

3.3. Posibilidad y alcances de la Política Educacional como una disciplina autónoma”¹⁸³

Como ya hemos dicho, para 1985 mi padre había dejado lo que podríamos llamar “la pedagogía en actividad” para pasar a “retiro efectivo”. Sin embargo, en ese año ingresa como académico de número en la Academia Nacional de Educación, a cuya fundación dedicó sus últimos esfuerzos. Este es el texto leído en ese momento.

180 Sacheri, C.: *El orden natural*, Instituto de Promoción Social Argentina, 1975, caps. 10 y 11.

181 Romero Moreno, F.: *La Nueva Derecha*, Grupo Unión, 2021.

182 Conferencia de J.L. García Venturini en el Instituto Popular de Conferencias el 12 de Septiembre de 1975 y reproducida luego en *Politeia*, op.cit.

183 IIE, Nro. 56, octubre de 1986. *Texto leído en el acto de incorporación del autor como miembro de número a la Academia de Educación. En Buenos Aires, el 7 de octubre de 1985.*

La preocupación de mi padre era el status académico de la Política Educativa como saber teórico.

Para eso distingue entre los fenómenos educativos y políticos como tales y los saberes correspondientes que van a conformar a la Política Educativa como ciencia: la ciencia política, el saber sobre los fenómenos educativos y la Historia como ciencia.

De ese entrecruzamiento surge esta definición, que él ya había dado, como vimos en su momento, en su texto sobre Política Educativa: «...De este entrecruzamiento de acción y saber (entendiendo por saber la reflexión, sistematización y fundamentación epistemológica rigurosa) en el campo educativo y de acción y saber en el campo político, surge la posibilidad de una disciplina que puede llamarse sin riesgo alguno de confusión Política Educacional y que debe entenderse como el saber (en el sentido antes dicho) referido a los fenómenos educativos directamente vinculados a los de carácter político, ya sea por sus orígenes o por sus consecuencias, y a los fenómenos políticos directamente vinculados a los de carácter educativo».

Pasa luego a analizar, con gran afecto y respeto, las definiciones dadas por Américo Ghioldi, Cassani y Ocerín. Con el primero y el tercero mantuvo siempre una gran amistad; el segundo fue su profesor de Política Educativa en la UBA y tuvo con él siempre una especial deuda intelectual y de gratitud. Luego de esta descripción-homenaje, se permite agregar: «...Por mi parte, he escrito antes de ahora: ‘Política educativa es la acción sistemática y permanente del Estado dirigida a la orientación, supervisión y provisión del sistema educativo escolar’ (en *“Etapas históricas de la política educativa”*, Eudeba, Bs. As., 1972, Pág. 22), definición que en sus líneas esenciales y originales sigo manteniendo pero que, en este trabajo, estoy ampliando para señalar que, además de una Política Educativa como quehacer, como acción, existe una Política Educacional como teoría, cuya posibilidad y alcances pretendo fundamentar».

Por eso distingue las acciones políticas concretas de la ciencia: «... Ahora bien, creo que no caben dudas de que la política educacional de carácter práctico, o sea el quehacer político, o los actos políticos enderezados al ámbito educativo, no forman parte del ámbito académico. La política educacional como disciplina de estudio en el conjunto de

los estudios pedagógicos o en el conjunto de las ciencias políticas, analiza, estudia y sistematiza los actos políticos vinculados directamente con el campo educativo y en especial los referidos al campo de la educación formal y los sistemas escolares».

O sea: «...Existe, pues, una Política Educativa de naturaleza fáctica, es decir que existen actos políticos de carácter educativo o que afectan directamente los fenómenos educativos».

Pero su estudio académico es otra cosa:

«...O sea: hay una Política Educativa que se ejecuta o se cumple por medio del poder político, pero distingo esto de la Política Educativa como disciplina que estudia, ordena, sistematiza y, eventualmente, evalúa o critica aquellos actos».

Para luego a analizar la relación entre el poder y el saber, como una reflexión general necesaria para una ulterior conclusión. La relación es que los que detentan el poder a veces necesitan de los que tienen el saber y estos últimos a veces tienen el poder, con todas las variantes de ese fenómeno a lo largo de la historia.

La conclusión ulterior es que en la Argentina la relación entre el poder y el “saber educativo” es muy reducida. Tres razones para ello: primero un menosprecio, en general, de los gobernantes por el saber educativo. Pero ello es así, también, porque el saber pedagógico no ha avanzado como corresponde y ello, a su vez, por la falta de toma de conciencia de que los fenómenos sociales no pueden fundarse en el modo de observación de las ciencias positivas.

«...Si me he detenido con cierto detalle —explica— en la distinción entre la Política Educativa como quehacer práctico y como disciplina de estudio, como teoría, en fin, con su lugar propio en el terreno académico, es porque creo que confundir uno y otro aspecto es altamente negativo y ha sido y es una fuente principal de demérito para esta disciplina».

Aunque parezca que ha ido directamente al punto, otra aclaración indispensable es necesaria: «...En el esbozo de clarificación conceptual antes expuesto, he utilizado por dos veces, también ex profeso, el adverbio ‘directamente’, cuando afirmé que el campo de esta disciplina está limitado por los ‘fenómenos educativos directamente vinculados

a los de carácter político' y los 'fenómenos políticos directamente vinculados a los de carácter educativo'».

¿Por qué “directamente”?

Porque de lo contrario el ámbito de la Política Educativa como ciencia podría extenderse de modo ilimitado. Lo jurídico, lo histórico, lo político, lo económico y lo psicológico son aspectos que entran siempre en la consideración de la Política Educativa, pero como ciencias auxiliares.

Ello lleva a la siguiente distinción:

«...La política educacional, como disciplina de estudio abarca, a mi juicio, el estudio de los actos políticos (y la normativa consiguiente) mediante los cuales se procuran fines educativos genéricos enderezados al bien común, y principalmente, se crean y ponen en marcha los órganos de conducción y gobierno escolar o las instituciones escolares mismas, se establecen sus fines esenciales, a veces se disponen los regímenes básicos de financiamiento y funcionamiento y se definen los grandes principios políticos del orden educativo».

Pero...

«...Mas *la ejecución* de la tarea correspondiente consiste en el gobierno, conducción, supervisión, control y, en fin, en la acción educativa en sí misma, en las instituciones respectivas» .

Y...

«....Toda esta segunda parte escapa, en rigor, *del concepto de política educacional que he dejado esbozado* y pasa a formar parte de otra especialidad o disciplina del campo de los estudios pedagógicos que suele denominarse en nuestro medio Administración y Organización Escolar y que incluye el estudio y análisis del desenvolvimiento cotidiano de los establecimientos escolares».

La preocupación de mi padre en este tema se debe al estatis-
mo argentino: «...No hay duda de que en los extremos la distinción propuesta es clara, pero numerosos aspectos se prestan a duda. Esto se debe sobre todo, me permito creer, a que en nuestro país –como puede ocurrir también en muchos otros– no es raro que por incompetencia, o por desorden de la burocracia, y a menudo por afanes de

autoritarismo en escalones inferiores o de centralismo vicioso en los superiores, encontremos disposiciones propias de la administración escolar tomadas por las más altas esferas del poder político (un caso paradigmático es el reglamento escolar, con detalles que incluyen la duración de los recreos y los horarios de iniciación y finalización de las clases aprobado por decreto del Poder Ejecutivo, o la pretensión de que el Poder Legislativo apruebe planes y programas de estudios). La situación inversa se da –y es asimismo frecuente– cuando escalones jerárquicos que por definición debieran limitarse a la administración y organización escolar incursionan, por medio de disposiciones o circulares propias, en asuntos específicos de la política educacional».

Antes de terminar, mi padre pasa revista a las diversas especialidades prácticas y teóricas de las que ha surgido el interés en la Política Educativa.

La primera es “los hombres políticos”, en el sentido de estadistas, que él siempre ha destacado: Fray José Antonio de San Alberto, Belgrano, Rivadavia, Mitre, Sarmiento, Avellaneda, Leguizamón, Estada, Joaquín V. González y Sixto V. Terán.

«...Hay que llegar a este siglo, entiendo, con la figura de Rodolfo Rivarola, para encontrar un hombre que aporta estudios de Política Educativa de algo rigor teórico, aunque no haya completado una obra integral y orgánica de ese carácter». «...Fue su hijo, en cambio, Horacio Rivarola, el centenario de cuyo nacimiento se ha cumplido hace menos de dos meses, quien tuvo la oportunidad de dictar los primeros cursos sistemáticos de Legislación y Organización Escolar en establecimientos de enseñanza superiores, con lo cual quedaron puestos los cimientos de nuestra disciplina».

Pero.... «...Juan E. Cassani es, hasta donde yo sé, el primer especialista de nuestra disciplina cuya formación y orígenes lo ubican exclusivamente en los estudios pedagógicos de nivel superior y que se dedicó a ellos antes de haber ocupado ningún cargo político en el área educativa».

Américo Guioldi «...fue un educador egresado de la Escuela Normal de Profesores Mariano Acosta, pero su derivación hacia el estudio de la Política Educativa proviene esencialmente de su labor como

hombre político, como legislador y como dirigente de primera línea dentro de su partido».

«...Héctor F. Bravo, actualmente otra vez a cargo de la cátedra respectiva en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, constituye quizá un caso único por su múltiple formación: es graduado en Derecho, es egresado de la carrera de Pedagogía en nuestra facultad, ha sido y es hombre político, legislador y dirigente partidario, fue presidente de la Comisión de Educación de la Cámara de Diputados de la Nación e inspector de enseñanza. Es decir que en él confluyen todas las vertientes posibles».

Y concluye con Fernando Martínez Paz: «...Otro distinguido colega de esta Academia, titular de Política Educacional en la Universidad de Córdoba y autor de tratados de máximo nivel y rigor en la materia, Fernando Martínez Paz, proviene básicamente del campo del Derecho, con sus estudios propios de Filosofía y su dedicación ulterior a la educación».

No conoce, sin embargo, hasta esa fecha, ningún egresado de Ciencias Políticas que se haya dedicado al tema. «...Y lo lamento, -agrega- pues es necesario admitir que abundan en nuestro país, actualmente, destacadas figuras dentro de las Ciencias Políticas, que seguramente podrían ofrecer trabajos de alto valor académico y de inestimable utilidad práctica, eventualmente».

Y concluye con su propio caso. Con modestia pero sin ocultar sus aportes, afirma:

«...Por mi parte, en fin, tomo mi formación básica exclusivamente de los estudios normalistas, primero, y de los pedagógicos superiores después...».

Y sigue con la dignidad que él siempre otorgó, como vimos, a la teoría en si misma: «...Si algo quisiera poder reivindicar en este terreno –como alguna vez lo hice con referencia a los estudios pedagógicos en general– es la altísima dignidad de la teoría como fundamento esencial de la acción».

«...Por eso –continúa– nada satisfaría más mi ánimo que colaborar para que la Política Educacional como disciplina académica, como

teoría pura, ocupara, en todas sus dimensiones y posibilidades, un lugar de relevancia en el cuadro integral de los estudios pedagógicos y en el conjunto del saber humano».

«...Por eso –concluye- considero un logro personal del que siempre conservaré orgullo legítimo, haber dedicado tantos años a la Política Educacional exclusivamente como un esfuerzo de teorización y de sistematización de sus múltiples contenidos, y a través de los muchos enfoques con que es posible encarar su estudio».

En ese sentido, una aclaración final importante de mi parte.

Cuando hablaba del ámbito específico de la Política Educativa, había dicho: «...El universo respectivo, pues, debe ser cuidadosamente acotado, porque en materia de sabiduría del todo a la nada hay un solo paso. La prosecución de este trabajo llevaría a señalar, con su correspondiente sistematización, los contenidos propios de nuestra disciplina. *Mas esto significaría comenzar a esbozar los capítulos de un posible tratado o de un curso de estudios, tarea que, cumplida con el rigor debido, requeriría un largo desarrollo e imposibilitaría alcanzar la síntesis que me he propuesto alcanzar aquí. (Ese esfuerzo, al fin, es lo que he procurado llevar adelante a lo largo de muchos años, durante los cuales dicté la materia en el Instituto del Profesorado 'Joaquín V. González' y en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, y puede rastrearse en los programas anuales correspondientes)*».

El tenía planeado, cuando llegare el momento de jubilarse como Jefe de Editoriales de *La Nación*, dedicarse a escribir su tratado de Política Educativa. Me lo dijo varias veces. Lo tenía todo en su mente, en sus programas y en sus libros. Espero que esta reseña de su obra ayude al lector a imaginar lo que hubiera sido ese tratado de Política Educativa, hasta ahora inexistente en el país.

No es imposible que alguien lo haga pero, ¿con esta orientación?

Como diría Popper, el futuro está abierto.

CAPÍTULO DOS

OTROS ARTÍCULOS CLAVES PARA ENTENDER SU PENSAMIENTO

Cuando decimos *otros artículos claves* nos referimos a artículos que por su extensión y densidad teórica fueron tan importantes como los anteriores, pero fueron publicados de manera dispersa en medios diversos. Hay otros artículos con iguales características pero fueron publicados en *La Nación*, y los veremos después.

1. Los valores formativos del mundo del trabajo¹⁸⁴

Este artículo, publicado dos años antes de su muerte, ratifica, el valor del mundo de la vida en general como esencial para el proceso educativo más allá de lo que desde fines del s. XIX se llama *escuela*.

En efecto, el artículo comienza con un recordatorio histórico esencial: antes de la revolución industrial, el trabajo, el hogar y la familia no estaban separados, sino unidos. El trabajo del núcleo familiar era parte esencial del proceso educativo. Pero producida la revolución industrial, y aumentada consiguientemente la productividad, el tiempo disponible es mayor y por ende están dadas las condiciones económicas para la “sustracción de los jóvenes del mundo del trabajo”, que acompaña al movimiento de la escuela redentora de fines del s. XIX.

¹⁸⁴ En *Ideas y propuestas para la educación argentina*, Academia Argentina de Educación, 1989.

Por lo tanto, «...La conclusión, en buena lógica —es decir, si no se rechazan como falsos o equivocados los presupuestos anteriores— parecería entonces irrefutable: grandes masas de población, desde la infancia hasta, en ocasiones, la madurez adulta, quedan al margen de un ámbito educador óptimo para la transmisión e internalización de contenidos culturales esenciales».

Pero, ¿no era que la escolaridad era necesaria cuando determinados contenidos alcanzan una complejidad que excede las posibilidades del mundo de la vida?

Si. Pero, «... en los últimos cien años se ha producido en los países desarrollados de Occidente un equívoco dramático. La escuela como institución educativa existe desde mucho antes de los siglos XIX y XX, pero nunca se la entendió como la exclusiva institución educativa».

O sea, el ideal de la escuela redentora, de la escolaridad universal del racionalismo y el positivismo, implicaron un olvido: «...La humanidad comenzó a creer que sólo la escuela educa, que sólo los ámbitos escolares pueden cumplir finalidades de transmisión de contenidos culturales (ya sea religiosos, éticos, políticos, científicos o técnicos) y que sólo esos ámbitos son aptos para internalizar valores, conductas, comportamientos, etcétera».

Esto es: sí, la escuela en tanto escolaridad (recordemos que todo esto estaba explicado en La misión de la pedagogía) es irremplazable, pero ello no quiere decir que se pueda ocupar de todo el ámbito de la educación. Suponer lo contrario ha llevado a sobredimensionar la escuela y encomendar a ella una inmensa cantidad de tareas (y una inmensa cantidad de recursos, por ende) que sin embargo pueden ser cumplidas mucho mejor, perfectamente, por otros ámbitos. Pero esos ámbitos, sobredimensionada la escuela, pasan a ser una “capacidad educativa ociosa” de la sociedad. Y uno de ellos, uno de los principales, es el trabajo.

Antes de seguir adelante, mi padre se encarga de reivindicar los valores éticos del mundo del trabajo, tarea siempre difícil en culturas latinas.

«... Lentamente, (advierde) se ha ido profundizando un alejamiento entre los valores éticos, religiosos y políticos de mayor jerarquía

social y el mundo del trabajo, al cual se ha terminado por creérselo vinculado sólo con intereses de menor elevación espiritual».

Como resultado, «...se empuja a los hombres dedicados a la empresa, a la producción, a la industria o el comercio o a los servicios de cualquier tipo, a admitir –inconscientemente– que efectivamente su labor no tiene vinculación alguna con los más altos valores religiosos, éticos o políticos. Esto, a su vez, tranquiliza sus conciencias cuando, de verdad, actúan con olvido o desdén de tales valores. La sociedad entera se perjudica entonces. *En este esquema mental, cualquier propuesta ‘educativa’ relacionada con el mundo del trabajo debe luchar contra ese tipo de reservas mentales (explícitas o tácitas)».*

Una vez asentados los valores morales y educativos del mundo del trabajo, mi padre hace otra vez una ininteligible propuesta para su marco cultural: insertar al mundo laboral como parte esencial de la escuela media: «...En este ensayo nos limitaremos a otra propuesta: consiste, concretamente, en volcar universalmente a la totalidad de los jóvenes entre los 14 ó 15 años de edad hasta los 18 o 19 (por un lapso) aproximado de 3 ó 4 años) al mundo del trabajo concreto, mediante sistemas de dedicación parcial combinados con otra dedicación parcial a estudios regulares». Por supuesto, esto queda abierto a muchas modalidades¹⁸⁵ en las que mi padre no se introduce en detalle¹⁸⁶. Lo im-

185 Sobre este tema actualizado, ver Zablotzky, Edgardo, “Educación, ¿y si aprendemos del sistema dual en Alemania?”, del 20-9-19, en *El Economista*. En <https://eleconomista.com.ar/debates/educacion-y-aprendemos-sistema-dual-alemania-n28248>

186 “...Estas “dedicaciones parciales” pueden entenderse de muchas maneras. Podrían consistir en una alternancia horaria cotidiana (equis horas de trabajo y equis de estudio), o una alternancia por lapsos semanales o mensuales con dedicación completa en cada uno de ellos al trabajo o al estudio. Lo que importa es que el “trabajo” deberá ser “real”, es decir, que el joven deberá responder (en el lapso que dedique al trabajo) a idénticas exigencias que las de cualquier trabajador y deberá asumir idénticas responsabilidades legales, horarias y de cumplimiento de sus tareas en términos de eficiencia. Esto significa que, paralelamente, será retribuido también en la proporción correspondiente a su dedicación. Todo esto exigirá que a partir de los 14 o 15 años los jóvenes habrán dejado de lado el ritmo de “año escolar” y “vacaciones”, pues el trabajo y los estudios se cumplirán en toda época del año y no habrá –porque sería imposible y porque nada lo exigiría así– ninguna organización rígida que obligue a “cursar” estu-

portante son los valores formativos y morales de la propuesta: «...Los jóvenes, entre tanto, satisfarían varios objetivos esenciales, propios de la etapa vital correspondiente. En primer término, ‘madurarían’ como adultos al sentirse integrados, con obligaciones y responsabilidades, al mundo adulto, y no se sentirían marginados y tratados como seres incapaces de cumplir tareas serias. En el mundo del trabajo concreto llegar tarde o faltar es una actitud que complica y trastorna a la organización laboral entera y a los compañeros de labor, mientras que en la escuela los jóvenes sienten que la llegada tarde o la falta injustificada sólo son sancionadas por maldad congénita de un sistema para ellos sin sentido».

En segundo término, «...el joven que trabaja concretamente tiene la oportunidad de aprender a dominar cierto tipo de instrumentos culturales y de incorporar saberes científicos y técnicos de una manera que la escuela no puede hacer».

Y, en tercer lugar, «...En tercer lugar, el joven de más de 14 o 15 años, en ese período de tres o cuatro años, estará en condiciones de descubrirse a sí mismo (de ‘reconocerse’), con muchas más posibilidades que si lo mantiene ‘encerrado’ en la institución escolar. Y esto lo llevará a la oportunidad única –que jamás lograrán las técnicas más sofisticadas de orden psicotécnico– de alcanzar una auténtica orientación vocacional, para el campo laboral o para los estudios universitarios a partir de los 18 o 19 años de edad».

dios en un momento o en otro. Será necesario alentar al mundo del trabajo, además, a utilizar a los jóvenes. Parto de que nada de esto puede hacerse mediante compulsiones legales: una empresa grande, mediana o pequeña, o un pequeño comercio o taller o estudio profesional, “obligados” a “emplear” jóvenes en estas condiciones, sólo verán en ello una compulsión estatista más y sólo se ocuparán de cumplir burocráticamente esa obligación y el joven no encontrará un lugar “auténtico” en el mundo del trabajo. Hay muchas ventajas para el mundo del trabajo con el sistema propuesto. Inteligentemente usado, puede ser una ocasión ideal para reclutar, probar y preparar personal eficiente para el futuro. Además, puede ser una ocasión ideal para satisfacer necesidades laborales precisamente “parciales” (en cuanto a carga horaria o a duración del empleo) que la legislación actual no contempla”.

Con respecto al mundo universitario, mi padre distingue tres etapas que en mundo anglosajón son más claras, no tanto en el nuestro: la etapa de formación básica, el post-grado profesional, y el post-grado académico o doctorado. Y obviamente «...Es probable que la segunda sea la que permita mayor vinculación, y que la primera exija una concentración más intensa en el plano escolástico». Lo que no debe olvidarse, recalca, «...es que los jóvenes que se incorporen a los estudios superiores o universitarios vendrían —de acuerdo con la propuesta que hemos esbozado— de una etapa de tres o cuatro años de inserción concreta en el mundo del trabajo».

Por supuesto, nada de esto sucedió. La situación actual, dado el inmovilismo de la escuela media y los cambios en las demandas laborales, han implicado que, ahora, luego de cinco años perdidos de secundario, los educandos se enfoquen hacia carreras tradicionales que ya no tienen sentido sin el master correspondiente, a partir del cual se hacen algunos doctorados confundidos a su vez con casos concretos de estudio. Algunas carreras se han reducido a cuatro años donde la relación con el post-grado se blanquea un poco más, aunque habitualmente esas carreras tienen una cantidad de materias que superan a las 30 o 35 anuales de una licenciatura de antaño. Y, a su vez, otras carreras, como finanzas, administración o computación, ya se enfrentan con una salida laboral SIN títulos oficiales que van mostrando el camino “de hecho” hacia la des-monopolización de la que hablaba mi padre.

Tal vez pase mucho tiempo hasta blanquear una situación en la cual el adolescente se educa solo con las nuevas tecnologías mientras pierde su tiempo en un secundario formal; luego pasa cuatro años de formación profesional (el *under-graduate*), o sea un *bachelor in arts* o *in sciences*, y luego recién un master profesional. Sólo la des-monopolización, la des-institucionalización, podría volver a conectar a la escuela en sus diversos niveles y las diversas demandas de una sociedad en cambio. Las carreras tradicionales, a su vez, están fuera de época. Medicina, ingeniería, derecho, etc., son innecesariamente largas. Todas ellas tienen un carácter técnico que puede lograrse en pocos años; los post-grados posteriores marcarán una especialización profesional y recién en el doctorado se podrían estudiar materias teóricas que se estudian inútilmente en los primeros años de esas carreras. Un médico no es un biólogo; un ingeniero no es un físico, un abogado no es un filósofo del derecho.

Pero no es sólo esta desvinculación entre la escuela y la sociedad (tema al cual, como vimos, mi padre dedicó todo un libro) lo que imposibilita la relación entre educación y trabajo, sino también un marco cultural adverso a la ética del trabajo. Mariano Grondona –con quien mi padre tuvo una cálida amistad-, utilizando la metodología de los tipos ideales de Max Weber¹⁸⁷, afirmaba¹⁸⁸ que las culturas latinas eran vespertinas, mientras que las anglosajonas, matutinas. En estas últimas el “*job*” tiene un carácter cuasi-sagrado, y lo importante de la vida es de 9 a 5. En las latinas, en cambio, el trabajo se vive como una cuasi-tragedia que “te toca”; la palabra “laburo” tiene esa carga cuasi-trágica, de la cual nos liberaríamos luego de las 5 de la tarde, donde viene lo importante de la vida: los amigos, las reuniones, las salidas, para luego acostarse tarde y levantarse dormido y desganado para la tragedia que nos tocó. Las exigencias de la ética son del mundo de la vida de los afectos. Amar a la madre, no robar la novia a un amigo, hacer una “gauchada”: esos son mandamientos. Llegar tarde, hacer lo que se debe de manera desprolija, atender más o menos al público, son, en cambio, faltas menores. Y si eres el pequeño empresario que “se mata” es porque “te tocó”.

Algunos pensadores católicos hispanoparlantes, a su vez, han retroalimentado esta creencia. Le dan la razón a Weber¹⁸⁹: el valor del trabajo es típico del protestantismo, del capitalismo, y ellos agregan: del “neg-ocio”, del vil espíritu comercial, pero no de la contemplación, de la caridad, del ocio creador que vive “el católico latino” versus “el protestante anglosajón”. El famoso libro de Pieper¹⁹⁰ no ha ayudado nada al respecto: contrariamente a José María Escrivá de Balaguer¹⁹¹, Pieper no pudo ver el carácter cuasi-sagrado del trabajo. Porque en eso Weber tenía razón: en el Cristianismo, el trabajo es un cuasi-sacra-

187 Weber, M.: *The Methodology of The Social Sciences*, The Free Press of Glencoe, Illinois, 1949.

188 Grondona, M: *Las condiciones culturales del desarrollo económico*, Planeta, Buenos Aires, 1999.

189 Weber, M: *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*, FCE, 2008.

190 *El ocio y la vida intelectual*, Rialp, Madrid, 2017.

191 Ver *Conversaciones con Mons. Escrivá de Balaguer*, Rialp, Madrid, 1986.

mental. En lo que se equivocaba era ver ello sólo como un resultado de la teología calvinista. Afortunadamente, Juan Pablo II, en *Sollicitudo rei socialis*¹⁹², intentó poner las cosas en su lugar, pero falta mucho aún (y estamos en el 2021) para que ello haga carne cultural. En ese mundo latino, donde el trabajo es un “laburo” que baja del averno, propio de una condena capitalista negadora del ocio contemplativo, en ese mundo mi padre escribió sobre los valores educativos del mundo del trabajo. Saque el lector sus propias conclusiones.

2. El renovado ideal de la escuela común

En 1986, en el mismo libro donde mi padre publicara “El sistema educativo debe probar su eficiencia” (el nuevo título que dio a “La des-institucionalización...” de 1980) aparece este ensayo (que en realidad fue una conferencia oral que ha quedado grabada en disco¹⁹³) donde hace un gran elogio al ideal de la ilustración de la “escuela redentora” (llamado también “educación común”) a la vez que trata de actualizarlo para los tiempos actuales.

El lector atento podrá preguntarse hasta qué punto es esto coherente, dadas las críticas a la escuela redentora en toda su obra y especialmente en *Etapas históricas*. Es que nunca fue una crítica a los fines, a los ideales de la Ilustración, que mi padre siempre vio como complementarios del ideal socrático y cristiano de salvación. Mi padre hace aquí un peculiar punto teológico apenas antes esbozado: la salvación del alma es sólo mediante la gracia, sí, pero la salvación como redención de la ignorancia, sólo por la gracia también, es para unos pocos, para los santos. La mayor parte de las personas necesitan “ilustrar su razón” como complemento a una gracia vacilante. Esto es, el orden natural de las cosas debe enseñarse, no debemos suponer que, como

192 Carta Encíclica del 30 de Diciembre de 1987. Hemos analizado el fundamento católico del carácter cuasi-sagrado del trabajo en Zanotti, G.: “La laboriosidad como virtud esencialmente judeo-cristiana”, en *Fe y libertad*, Vol. 1, Nro. 1, Enero de 2018.

193 Serie “Argentina en la cultura”: testimonio y voz de Luis J. Zanotti (Asociación pro-imagen Argentina).

en los santos, descenderá como efecto de las virtudes sobrenaturales. Y las implicaciones sociales de todo esto consisten en una liberación temporal: «...la redención por la razón, por el saber, por la instrucción, desde el punto de vista político y social, siempre es necesaria. No hay liberación y salvación de la tiranía, de la opresión, de la miseria, desde el punto de vista político y social, si no hay también un movimiento de ilustración, de saber». «...social y políticamente hablando (sigue), los pueblos, las sociedades, necesitan de la ilustración. Desde el punto de vista político y social, el ideal redentor exige la salvación del alma y la salvación concreta, es decir encarnada en el mundo de la tiranía, de la miseria, de la imposibilidad del despliegue de las capacidades personales. Y esto exige también una educación común hoy como hace cien años». Esto es, los pueblos deben liberarse «...de la tiranía, de la miseria, de la imposibilidad del despliegue de las capacidades personales». Y para ello es necesario saltar la valla de la ignorancia que nos mantiene esclavos.

Se podría decir si mi padre no está volviendo a esa utopía iluminista que él siempre criticó. Delicado tema. Desde un punto de vista psicológico, mi padre siempre fue un aristócrata del saber. El hombre sosegado que escuchaba a Mozart y leía a Unamuno no era para él una mera opción personal, era un ideal humano versus la decadencia cultural, versus la barbarie. Pero, además, nunca dejó de admirar al ideal sarmientino, que él veía totalmente compatible e igual que la fe católica educadora de un José Manuel Estrada. Muy lejos estaba mi padre, por ende —y ya lo hemos visto— de una crítica contestataria de izquierda al ideal de la Ilustración. Era un ilustrado creyente que a veces con desilusión, a veces con esperanzas reformistas, había tomado conciencia de los límites de la razón, como un Freud, un Mises o un Ortega.

Pero han pasado más de 100 años (está escribiendo en 1986) y los medios deben renovarse.

Siguen siendo necesarias la lecto-escritura, las matemáticas, más una formación adulta en Historia, Geografía e Instrucción Cívica. Pero no como productos acabados, sino como preparación para la actualización permanente: «...La educación hoy debe dar productos no acabados, sino productos listos para... listos para continuar. En

consecuencia, el viejo contenido propio de la escuela común, leer, escribir, sacar cuentas, historia y geografía nacional, instrucción cívica, doctrina cristiana, sí, también; el alfabeto sigue siendo un contenido esencial, es cierto, pero esencialmente para seguir adelante. Alfabeto para seguir leyendo, para poder seguir leyendo. Matemática para poder seguir aprendiendo más matemática. Instrucción Cívica para poder aprender más Instrucción Cívica».

Y por lo tanto llegar, sin dificultad, a su preocupación permanente, las nuevas tecnologías de la comunicación, a ese internet que intuyó y que aparecería cuatro años después de su muerte: «...Hay otro contenido que ahora es fundamental para la escuela común. ¿De qué se trata? Se trata de ese tercer modo de transmitir el pensamiento y de almacenar la información, que es nada más y nada menos que la cibernética. Y vamos a detenernos un momento en esto. Sigo lo que mi maestro Gozzer¹⁹⁴ dijo en un artículo magistral escrito hace más de diez años y que él ya venía entrevistando desde hace cerca de veinte años».

Y entonces despliega de vuelta, con entusiasmo, todo el tema de las nuevas tecnologías, como lo había explicado en *Etapas históricas* y en *Nuevas funciones profesionales docentes*. Recuerda las definiciones de Gozzer sobre primera tecnología para el pensamiento, la memoria; la segunda tecnología, el lenguaje escrito, desde papiros hasta la imprenta, y finalmente, la tercera, la cibernética: «...El manejo de la computadora y de los lenguajes de la cibernética y de las pantallas de las terminales conectadas a las memorias electrónicas, y a las memorias de las computadoras con los bancos de datos, son nada más que una tecnología de acceso a la información y de transmisión de la información idéntica a la del libro. Un banco de datos, ¿qué es? Bueno, pues un libro. Un atlas, un diccionario, es un banco de datos. No hay diferencia esencial, sino de tecnología, entre un diccionario enciclopédico tradicional y un banco de datos electrónico».

Y luego de sus habituales aclaraciones sobre ciencia, tecnología y computación, como nada opuestas al humanismo, afirma resuelta-

194 Creo que Gozzer es el único académico al cual mi padre dijo “mi maestro”.

mente: «...La cibernética es el lenguaje que debe ser parte de la educación común a partir de hoy, porque en el siglo XXI quien no lo maneje equivaldrá al analfabeto del siglo XX».

Luego, lo que ya había afirmado en Etapas históricas: esto implica una tercera etapa donde los nuevos medios de comunicación del pensamiento tendrán un rol esencial en la “educación común”: «...Por lo tanto la escuela común tiene hoy también que usar las disponibilidades de los medios de comunicaciones de masas y la electrónica para la escuela común propiamente dicha, y usar los medios de comunicaciones de masas en sus formas actuales de radio, de televisión de cinematógrafo, de prensa escrita, etc., para alcanzar en particular los objetivos propios de ciertos contenidos: formación cívica, conducta ciudadana, educación sanitaria, difusión de leyes, derechos y deberes, educación continua en todos los campos».

Caben aquí dos aclaraciones de nuestra parte, que ya hemos hecho. La primera es que el tema de las nuevas tecnologías suponía en ese entonces que programador y usuario serían una sola persona, de allí la comparación con la alfabetización. Ahora las cosas han cambiado: las nuevas generaciones aprenden solas cómo usar internet, y pueden ser programadores o no.

En segundo lugar, ya hemos visto cómo esas nuevas tecnologías constituyen la tercera etapa: con la des-institucionalización del sistema y con la transformación del modelo escolar en uno nuevo donde las funciones docentes serían radicalmente diferentes.

Por ello, no es extraño que el ensayo concluya nuevamente con el ejemplo del carro y los caballos, insistiendo en el “cambio de modelo”:

«...Porque introducir los lenguajes tecnológicos no significa sólo un contenido más en el currículo; *significa una transformación profundísima de esa escuela, en su estructura y en su organización*». Y en ese sentido, voy a señalar este ejemplo, dice Gozzer: «No basta poner un motor en el lugar del caballo. Un transporte de motor no comporta sólo la sustitución del vector sino una estructura diferente de todo el vehículo transportador”. Este ejemplo lo retoma Papert en su libro *Desafío a la mente. Computadoras y educación*. Papert, que estoy seguro que no ha leído a Gozzer, *pone el mismo ejemplo y dice lo siguiente*: «Cuando se inventó el motor de explosión y se sacaron

los caballos y se hicieron automóviles, ¿qué pasaba al principio? Modelos 1898, 1890, 1899, 1901. Son coches de caballo, a los cuales les sacaron las varas y el caballo. Pero son coches. Coches de caballos. Sin el caballo y sin las varas. Les pusieron un motor adelante. Hasta que los diseñadores empezaron a darse cuenta: ¿y para qué estamos diseñando un coche de caballos si no hay caballos? Y entonces empezaron a hacer nuevos diseños, nueva estructura, nueva organización del vehículo adaptada a esa nueva circunstancia». *Atención, que con la escuela pasa lo mismo.* Si se trata de introducir los nuevos lenguajes simbólico-verbales y las nuevas tecnologías de la comunicación, *no es cuestión de tomar la vieja escuela con su estructura, su organización pedagógico-didáctico-organizativa, curricular, etc., y ‘agregar’ la cibernética.* Será necesario diseñar una nueva escuela. En caso contrario, seguiremos haciendo como con los modelos de automóviles de 1898 que eran sólo coches de caballo a los cuales ‘agregaron’ un motor adelante, aunque estructuralmente el resultado no tenía mucho sentido. *Había, en cambio, que pensar un nuevo diseño. Un nuevo diseño significa una nueva organización, una nueva estructura de orden pedagógico, de orden funcional, de orden curricular, de orden docente. Nosotros, los docentes, también tendremos que ser otra cosa.* Porque inclusive el viejo conductor del coche de caballos se subía, se sentaba igual que si manejara caballos, aunque manejaba un motor. *Pero no; a lo mejor hay que sentarse de otra manera, ubicarse de otra forma; es otro el profesional que tiene que sentarse allí. Es decir, nuestra escuela común está condenada a transformarse».*

Como vemos, esa transformación no ocurrió. Los nuevos modelos aún esperan. Lo que hemos hecho es agregar internet al aula tradicional. Y nuestros agregados compiten con esa estructura tradicional, que en sí misma es un incentivo al revés. Porque antes de internet, el alumno podía simular “estar en clase”, aunque su mente y su corazón estuvieran a millones de km de distancia. Ahora, directamente, mientras simula tomar apuntes, está en su tic tok.

Por ello mi padre termina: «...quienes se empeñen en resistir los cambios necesarios para ellos *so pretexto de defender la escuela común o la educación común tradicional*, no lo estarán defendiendo sino que estarán colaborando en destruir aquel ideal y la vigencia del concepto de educación común».

3. Cuando el presente es futuro¹⁹⁵

Es oportuno que terminemos esta sección con este ensayo, que nos pone en camino de los ensayos filosóficos que veremos luego en el cap. IV. En efecto, aquí mi padre despliega ese tono filosófico-existencial que acompañará a sus últimos años. A pesar de que todo lo que dice parece estar inspirado en Heidegger, Mandrioni o Welte (autores que yo sé que no leyó) los autores citados son Francisco Romero, Lombardo Rádice y Jacques Leclercq. Una impresionante muestra de que en determinados momentos, *la madurez de la vida lleva a conclusiones filosóficas similares, más allá de los tecnicismos y los autores*.

El ensayo podría resumirse e interpretarse de este modo.

Citando a Francisco Romero, mi padre alude a la fugacidad aparente del momento presente. Llevamos con nosotros a nuestro pasado, para estar siempre yendo hacia el futuro. El presente parece no existir: «...No tengo, pues, presente. Sólo hay en mí, pasado y futuro. Mi riqueza está forjada sobre ambos, y mi pobreza o mi fortuna dependen de cuánto puedan valer uno y otro. El presente no cuenta, en realidad, para hacer las cuentas de la vida». Pero como casi todo en filosofía, la literalidad no lleva a ningún lado. Lo que cuenta es la analogía que nos lleva a cómo se valora al tiempo presente en la juventud.

Hubo un tiempo, en efecto, donde la infancia y la adolescencia no eran valoradas como tales, hasta que «...Se comprendió que cada edad tiene sus derechos y debe ser vivida como tal, a fin de alcanzar un desarrollo integral y una realización completa y sana como adulto».

Pero “casi sin darse cuenta” se cae en el error contrario: en valorar, casi adular, al momento presente de la juventud, olvidando que el ser humano es pro-yecto, y que eso debe recordarse siempre a los jóvenes, no como un agregado, sino como una tarea esencial de la educación.

195 Fundación Banco de Boston, 1988.

Citando a Lombardo Radice, educarse es devenir en ser humano, es precisamente lanzarse hacia el futuro desde la solidez de un pasado anclado en una libre asunción de los valores: «...Si lo que creemos ser (dice Lombardo Radice) no nos sirviera de base para continuar construyendo nuestra vida, siguiendo un íntimo criterio de aprobación, esta vida no tendría ningún valor».

Por lo tanto, mala educación será aquella que hace olvidar esto a los jóvenes: «...Una mala prédica ha hecho presa de muchos jóvenes que creen posible vivir su juventud como si les estuviera permitido evadirse del futuro. Entonces, comienzan a sentir la angustia del vacío. Porque el mal que se les ha hecho dejándoles caer en esta contradicción lógica y existencial es inmenso: se los ha despojado de la riqueza de su presente, y descubren que las monedas de oro que suponían tener en las manos son como arena que se escurre de entre los dedos a pesar de todos los esfuerzos por retenerlas. Abren los puños y no tienen nada».

La juventud, entonces, concluye con una frase corta y densa, «... encuentra su sentido en cuanto es una etapa con vista al futuro».

«...¿Se trata, entonces, (se repregunta) de vivir la juventud sin disfrutar de los goces que le son propios y mañana ya no se podrán disfrutar?».

No, ello sería cambiar un error por otro. Si dejamos a un anciano sin su pasado, lo dejamos vacío, sin negarle por ello las prerrogativas específicas de su edad. Con el joven también. Que viva lo que sólo en esa etapa puede vivir, pero si lo dejamos sin su futuro, lo dejamos vacío también, porque cuando ese futuro sea su presente, y no se haya preparado para ese presente, no sabrá, sencillamente, qué hacer.

Pero para todo ello es necesario el delicado juego de la libertad.

Como ha explicado varias veces, hay que ofrecer al joven las tradiciones que valen, pero, al mismo tiempo, dándole la oportunidad de que las pueda hacer suyas, y para eso hay que dejar surgir sus “no” y esperar con paciencia y diálogo.

Esto es: la aceptación de lo valioso implica un momento de libertad.

Si no se muestra lo valioso, es un error, pero si no se respeta la libertad para hacer suyo lo valioso, es otro error.

He allí la delicada obra de arte de educar a un adolescente.

El primer error, esto es, no dar testimonio, al adolescente, de los valores morales, recibe de mi padre severos retos: «...Los padres, las sociedades, los maestros que dejan de señalar a los jóvenes que la esencia de la juventud es la preparación para el futuro los condenan a la pobreza existencial, al vacío interior, aunque, quizás, les den una profesión u oficio, un empleo y hasta puedan tener hijos y formar una apariencia de familia. Estos padres permisivos son los castradores y los opresores. Estos maestros liberadores son los que niegan a la juventud la riqueza esencial que es la capacidad de forjar el futuro. Estas sociedades demagógicas son las que conducen a la angustia de no ser, porque no han advertido a la juventud que es de su esencia la preparación para ser».

Pero el segundo error, también: «...Pero bien entendido: si negamos a la juventud la libertad de resolver su destino, de forjar su futuro, también los dejaremos vacíos. Nadie puede suplantar al prójimo en esa labor. El resultado podrá merecer, a ojos extraños, incluyendo los de los padres, juicios diferentes, pero —recordemos— la libertad es condición necesaria».

Y cita a Leclercq: «...Es la libertad la que crea el valor del hombre y le hace responsable de sus actos. Dios podría impedirle que hiciese el mal, limitando su libertad, pero entonces le quitaría cuanto forma su grandeza humana».

Y todo eso lleva a mi padre a encontrar la gran y desafiante verdad: educar es ayudar a encontrar la vocación, que no es un oficio, una profesión o una habilidad, sino el propio ser, la esencia individual, el yo más íntimo: «...El problema que venimos planteando no consiste en elegir una profesión, oficio o actividad. O, en todo caso, no consiste 'solamente' en esa elección. Hace mucho tiempo que venimos sosteniendo que el enfoque es exactamente al revés: primero, el joven debe encontrarse a sí mismo, como persona, en sus dimensiones religiosas, filosóficas, existenciales. Debe tener en claro 'quien' quiere ser».

Y concluye: «...Sobre esa base, y sólo sobre esa base, podrá elegir profesión, oficio o actividad».

Insiste tanto en ello porque siempre criticó los test de orientación vocacional (lo cual le trajo no pocas incomprendiones) basados en una mera racionalidad instrumental que confunde habilidades con esencias: «...Un psicologismo barato, una mala copia de prácticas y teorías llamadas de orientación surgidas décadas atrás en países con pautas culturales singulares y diferencias de las de otras partes del mundo occidental, junto con una peor aplicación de pseudo-instrumentos científicos de validez jamás suficientemente comprobada fuera de las fronteras del país de origen, ha difundido la convicción de que la preparación para el futuro se reduce a una presunta 'orientación vocacional' de la cual, casi mágicamente, se obtendrá el camino ideal para cada joven, la realización profesional con la cual alcanzará éxito en la vida y plenitud en el orden espiritual, anímico y afectivo. Lástima que estas halagadoras promesas no pueden ser acompañadas, en los folletos respectivos, por la conocida fórmula vendedora sobre devolución del precio si el producto no da buenos resultados. Porque, en este caso, el resultado se comprueba cuando ya no hay tiempo para comprar otro producto».

Y hablando de halagadoras promesas, elabora, a continuación, una larga serie de dañinas actitudes ante la juventud, contra las cuales él luchó cada segundo de su existencia: «...Hay quienes halagan a la juventud por demagogia, para usarla y ponerla a su servicio (1). Hay quienes la halagan por envidia, y –adultos hechos– pretenden ser sus compañeros como una nueva manera de tornar realidad el mito fáustico (2). Hay quienes la persiguen y condenan por resentimiento, porque ya no son jóvenes y no toleran que otros lo sean, porque han dejado atrás la belleza del cuerpo y la potencia de la mente y les resulta intolerable que la juventud disfrute de una u otra (3). Hay quienes con la excusa de la libertad la abandonan y se olvidan de marcarle sus deberes (4). Hay quienes con la excusa de señalarle el camino del deber le niegan la libertad (5)». (Los números son nuestros).

Pero educar es otra cosa: «...Si todo equilibrio es difícil, el del padre o el del maestro que se siente responsable ante los hijos o los discípulos puede ser agotador, frustrante y a menudo desolador. No es fácil encontrar el punto justo, la serenidad anímica que nos permita caminar día a día por la cuerda floja sin caer en un extremo o en el otro. Buscarlo es, empero, el oficio del padre y del educador. El presen-

te del joven es, esencialmente, el camino del futuro. Es un deber que hemos de señalarle».

Concluyamos con una parte de este texto que me exime de todo comentario: «...Prepararse para ser un adulto es, pues, mucho más, y más importante, que elegir una actividad o un estudio determinado. *Es forjar un plan de vida sobre bases éticas, religiosas, políticas. Es saber si se puede mentir o no; si se puede robar o no; si la violencia es admisible o condenable; si amaré a mi prójimo o seré indiferente a su suerte; si prefiero la frivolidad como constante o si soy capaz de adentrarme en las honduras de mi alma; si me siento criatura divina o si me supongo un accidente bioquímico sin sentido conocido; si prefiero saludar a mi vecino cortésmente o si lo ignoraré mientras nada tenga que esperar de él.* Cuando tenga resueltos esos aspectos en apariencia tan simples, muchas actividades podrán complacerme. De lo contrario, podré ser un buen o un mediocre profesional, tener éxito o fundirme en los negocios, llevarme más o menos bien con mi mujer o separarme de ella. *Pero nunca seré un hombre pleno porque en mi juventud habré olvidado que debía preparar el futuro. Seré existencialmente pobre, sin remedio*».

CAPÍTULO TRES

ARTÍCULOS PUBLICADOS EN EL DIARIO *LA NACIÓN*

Aquí sí que la selección será más falible que nunca. Sus artículos publicados en *La Nación* (desde 1958 hasta 1991) son, aproximadamente, sesenta, sobre muy diversos temas. No hemos tenido más remedio que seleccionar los que a nuestro juicio son importantes para el pensamiento reseñado hasta el momento y que fueron muy comentados en su momento. Hemos dedicado un capítulo completo, además, a los publicados bajo el pseudónimo Jorge Lacanna, su obra más estrictamente filosófica. Y dejamos al lector la tarea de gozar por sí mismo la valiosa parte que me he visto obligado a recortar.

1. “La triple escolaridad”, *La Nación*, 10-9-71

Cuando vimos la posición de mi padre sobre la libertad de enseñanza, destacamos su crítica a los padres y defensores de esa libertad que reclaman los derechos de los padres a elegir la educación de sus hijos, pero luego, o los abandonan en los institutos educativos sin ocuparse nunca más del asunto (padres) o rechazan la intromisión de los padres en los temas educativos (autoridades de los colegios privados). En este artículo, muy comentado en su momento (y que produjo no pocas ofensas) ello se ve claramente.

Comienza mi padre señalando la tendencia a dejar a los hijos en los colegios el mayor tiempo posible. Lo hace con una provocadora

ironía¹⁹⁶, para luego afirmar decididamente: «...El equívoco comienza cuando se confunde la misión de las instituciones escolares con las instituciones de carácter social supletorias». A esta altura el lector sabe de qué se trata la cuestión: la escuela no puede ni debe suplantar el mundo de la vida, donde otros ámbitos e instituciones (familias, iglesias, clubes, etc.) tienen una función irremplazable. Pero no: como hemos visto, ya desde su artículo “Desdén y mito de la escuela” se le atribuyen a la escuela misiones imposibles para luego tratarla con desdén cuando no las cumple.

No ignora las dificultades de su planteo, que de 1971 a 2121 no han quedado tan desactualizadas: «...Las carencias de un hogar debidamente constituido; la falta de espacios adecuados para la vivienda; la necesidad del trabajo de la figura materna por sobre toda otra consideración como consecuencia de problemas económicos insolubles; la tentación de mantener formas de vida que exigen niveles de consumo innecesarios u ostentosos, entre los cuales se cuentan seguir las modas en el vestir o en los nuevos modelos de objetos de cualquier naturaleza e inclusive habitar determinados barrios ciudadanos; la desarticulación moral de la pareja y tantos otros problemas característicos de nuestro tiempo derivan, naturalmente, en la necesidad de suplir el tradicional ambiente familiar que era, antaño, el lugar propio de la infancia y la niñez». Pero ello produce una serie de preguntas que nadie se hace. Los niños y adolescentes que son así sustraídos del mundo de la vida para que su vida se transforme en la escuela, ¿son mejores académicamente? Y aún si lo fueran, ¿son mejores personas?

«¿Ha surgido acaso –sigue- en algún medio la pregunta acerca de la verdadera necesidad de esa decisión?” (...) Desde el punto de vista escolar propiamente dicho, habría llegado también la hora de presen-

196 “...Imaginemos que un día aparecieran anuncios cuyo texto rezara, aproximadamente, así: “Escuela de triple escolaridad abre su inscripción. Mañana, tarde, y turno complementario vespertino. Retiramos su niño por la mañana en nuestros confortables ómnibus y se lo reintegramos después de cenar, con los dientes lavados y el pijama puesto. Bastará que Ud. le dé un beso, le desee buenas noches y lo ponga a dormir”. Mucho tememos que la oferta encontrará éxito notable”

tar estadísticas completas y muy claras con respecto al rendimiento de los establecimientos oficiales de doble escolaridad».

Esas preguntas no respondidas tienen un efecto imperceptible, pero advertido por el ojo de maestro de mi padre. «...Casi nadie formula los interrogantes esenciales que hemos enumerado. Aunque cuidado. Porque alguien está empezando a hacerlo».

Y ese alguien son los niños y adolescentes, sin advertirlo también. El párrafo no se puede resumir: «...No con gran claridad de conciencia quizá. Probablemente con una profunda oscuridad en el planteamiento expreso de la cuestión. Pero el planteamiento existe y es muy peligroso. Pues quien empieza a preguntarse el porqué y el para qué de esa escuela, y de esas horas consumidas un poco sin motivo, y de ese encierro que cada vez empieza a parecerse más a una cárcel disimulada, es nada menos que la propia juventud. Una gran parte de la rebeldía que se ve a veces asomar en las aulas de las escuelas medias, y un poco de los grandes problemas que se afrontan en la misma escuela primaria, es fruto de un inconsciente despertar a una realidad triste y dolorosa. Realidad marcada por el vigor y la riqueza de la vida que late en nuestros días fuera de los ámbitos escolares y *se contrapone con la aridez, el tradicionalismo y la pobreza que sobrevive dentro de aquellos, aferrados a procedimientos y esquemas vetustos*. Esa juventud es la que empieza a plantearse los interrogantes que deberían hacerse a sí mismos la sociedad y los padres».

Esto es muy grave. Fue dicho en 1971. Cincuenta años después, ahora, esa misma juventud que sufrió ese proceso son los padres de los ahora alumnos que sufren lo mismo. Se ha producido un círculo vicioso. Las razones culturales por las cuales los padres no tienen tiempo para sus hijos se han agudizado. Una liturgia recurrente se sigue cumpliendo. Se los levanta a las 6 de la mañana¹⁹⁷ y a las 7 o 7,30 se los abandona en un sistema escolar vetusto y corruptor. En el mejor escenario, vuelven a las 14; en el peor, entre las 18 y las 21. Horas y horas

¹⁹⁷ En la era de las neurociencias, ¿alguien se ha dignado a estudiar seriamente el efecto de ese régimen militar sobre el sistema nervioso central?

perdidas mientras ellos se educan por sí mismos y como pueden desde internet, mundo ausente y desarticulado del mundo de su padres y docentes. Y la pandemia no tuvo ningún efecto positivo, al contrario, retro-alimentó la creencia de la escuela como tabla de salvación. Tal vez lo único positivo fue que algunos vieron que el homeschooling era posible, pero así, por la fuerza, no es el modo.

El final es terrible. Por eso el artículo enojó y produjo rechazo. «... Tengamos cuidado. Porque si un día este oscuro resentimiento, esta confusa sensación de injusticia se tornara clara y explícita, costaría mucho manejar la situación. Y no sabemos qué podrá contestar con honradez un padre a su hijo, cuando este, al término de doce o quince años de vida de encierro escolar de sol a sol, le pregunte: ¿qué has hecho de mí?».

2. “El monopolio educativo”, *La Nación*, 5-4-1972

Nada que no hayamos explicado antes. Pero es importante mostrar cómo lo resumía en un tiempo donde un artículo en *La Nación* era una influencia cultural importante. Y aún así, nada.

Resume mi padre al principio todo lo que ya sabemos sobre el origen histórico de la escuela redentora. Lo elogia, como siempre hace, en su circunstancia histórica. “Pero”...

«... puesto en marcha el engranaje de los sistemas educativos formales, fundados sobre las ideologías racionalistas e iluministas con los que culminó el Renacimiento, los hombres del XIX y sus herederos del XX se olvidaron –sencillamente eso: se olvidaron– que existían *otros mecanismos educativos*. Dejaron de lado, como si no contaran, las *innumerables fuentes formativas, aptas para el desarrollo moral, religioso, cívico, laboral e instructivo, que se dan fuera de los ámbitos escolares*. Las menospreciaron, supusieron que tenían poca importancia ante la escuela». Y de vuelta, un párrafo que parece escrito en un libelo revolucionario: «...La escuela –las instituciones escolares– es, apenas, un depósito del cual los niños y jóvenes toman, ordenadamente, *porciones minúsculas de la riqueza cultural* –cuantitativa y cualitativamente imposible de medir– que tiene vida auténtica en la sociedad. Estos niños y jóvenes no dejan de vivir inmersos en esa sociedad, y sus

pulmones espirituales —su mente, su personalidad en formación— se llenan cotidianamente *con este otro aire libre*, no ordenado metódicamente, no filtrado a través del aula, de programas, de planes, de maestros, y profesores. *Todo esto cuenta más que el sistema educativo formal*».

Luego otro párrafo que podría haber sido escrito por Mises: «... Todas las estructuras burocráticas tienden, inevitable, fatalmente, a derivar en formalistas rígidos, incapaces de aprovechar o valorar cuanto escape a sus posibilidades precisamente formalistas. Tienden, por la misma razón, a defenderse contra todo aquello que pueda llegar a constituirse en un rival o en un peligro, mediante un método bien conocido: el monopolio basado en la concesión exclusiva del servicio y la persecución de quien intente brindarlo a menor costo o más eficientemente».

Y el efecto de este monopolio es que: «...destruye la competencia y anula todo interés en la eficiencia del servicio prestado. Para conseguir un puesto de ordenanza en la administración pública se necesita un certificado de escolaridad obligatoria concluida, es decir, haber aprobado exigencias reglamentarias del sistema educativo formal».

Y ese certificado, NO las habilidades reales, es lo demandado instancias superiores. Un certificado fuera del cual los estamos NO reconocen las habilidades concretas. Puedo tener el mejor sistema para que alguien apruebe el ingreso a la secundaria, pero si mi sistema no cuenta con el “título oficial”, no cuenta.

Como consecuencia, «...Como consecuencia inmediata, el sistema educativo formal no se preocupa de que los certificados que otorga tengan correspondencia con la realidad». Y por ende, «... el sistema educativo formal no necesita preocuparse por la calidad de sus servicios: le basta defenderse de lo que pueda lograrse fuera de él mediante reglamentaciones que desconozcan e inclusive obliguen a desconocer esos resultados extra-sistema».

Y su propuesta, como siempre: «...No proponemos la abolición de los sistemas educativos formales. Pedimos la abolición del monopolio educativo por parte del sistema educativo formal». Y su ejemplo: «...Si para acceder a las aulas universitarias, por ejemplo, se conside-

ra requisito manejar con soltura un idioma vivo de los principales de nuestro tiempo, habrá que probar esa aptitud. Y el resultado valdrá lo mismo ya sea que se lo haya conseguido *dentro o fuera* del sistema educativo formal».

Si, todo esto lo hemos visto en el artículo “La des-institucionalización”.... Pero ese gran ensayo es de 1980; este artículo es de 1972. Y como vimos lo tenía in mente desde que comenzó a defender la libertad de enseñanza. Resultados concretos y no cartoncitos emitidos (como los billetes...) por el Estado.

Finalmente: «...el monopolio educativo, como obstáculo puesto por los sistemas educativos formales ante las inmensas posibilidades educativas de la sociedad de hoy y del mañana, es, en cambio, *el problema central de la política educativa actual*».

El problema central. Era 1972. Y no es que estemos igual. Estamos peor.

3. “Carta a un joven estudiante”, *La Nación*, 10-8-73

Corría el año 1973 y este artículo, escrito un mes antes de que lo expulsaran de su cátedra, revela la resistencia ideológica que tuvo que hacer mi padre frente al marxismo que domina la literatura argentina sobre educación especialmente desde la década del 70 en adelante. Ya lo hemos visto en “El cuestionamiento a las instituciones escolares”.

Recibe mi padre el pedido de ayuda de un estudiante de Pedagogía para que le responda “en veinte líneas”, si la educación argentina es “liberadora” o no, en plena época en la cual, desde la década del 60 en adelante, “liberación” es parte de “liberación o dependencia”, la gran trampa ideológica marxista que aún tiene atrapados a los pueblos latinoamericanos.

Por supuesto, mi padre explica nuevamente, con santa paciencia, que la educación es intrínsecamente liberadora, pues implica «... poner al hombre en condiciones de ejercer su libertad». Ya lo hemos visto, sobre todo en «Cuando el presente es futuro», en *La misión de la pedagogía*, en *Los objetivos de la escuela media*, etc.: sólo se puede hacer propio un valor, un conocimiento, si ha mediado la posibilidad

del “no”, punto clave donde entre la acción del buen educador pero también la maldad del manipulador. «...El educador-opresor –si pudiera darse esa figura contradictoria– no quiere educar, ni puede: se conforma con la aceptación de su pauta, de su valor, de su saber. Pero jamás conseguirá que el educando lo asuma de verdad. El educador auténtico, es decir, simplemente, el educador, quiere que el educando asuma el valor, la pauta, el saber desde su propia libertad, y por lo tanto corre necesariamente el riesgo de que lo rechace».

Pero esa educación -sigue aclarando- no se da en el aire. El juicio crítico del alumno debe hacer frente, y está bien, a su marco cultural. Igual que la paloma, que vuela por la resistencia del aire, el educando dice sí luego de la resistencia del marco cultural. Y está bien. Las nuevas ideas modifican tradiciones, no nacen de la nada.

Y hablando de resistencia, mi padre renueva de vuelta su resistencia sutil al sobredimensionado Paulo Freire. «...Es posible que esté usted pensando -le dice- en Paulo Freire y en sus difundidas concepciones de la educación bancaria. Estamos de acuerdo¹⁹⁸. Ya lo dijeron antes muchos otros¹⁹⁹. León Tolstoi, por ejemplo, inspiró a grandes educadores argentinos, como Carlos N. Vergara, *de quien tomó directamente esas ideas mi maestra de quinto grado, allá por 1939. (Se llamaba –se llama– María Serrano. Y aplicaba las ideas que usted está descubriendo en fuentes extrañas en una escuelita común de un barrio de Buenos Aires*²⁰⁰). Ya lo dijo también, con palabras inolvidables, Lombardo Radice, representante de todo un movimiento filosófico y pedagógico de principios de siglo. Le recomiendo su extraordinario librito: *Líneas preliminares de filosofía de la educación*. Por otra parte, la educación como acción liberadora es la esencia de la idea de la educación cristiana. Repase –no lo tome como consejo de maestro

198 Elegantísima forma de mi padre de manifestar su desacuerdo.

199 O sea: ¿cree usted que es el primero que lo dice?

200 Una vez más, su homenaje a la maestra que inspiró su vocación, y *otra manera sutil y elegante de criticar el jet set educativo que con soberbia y griterío creía descubrir América por decir de mal modo lo que otros hacían y decían ya hace siglos en humildad y santidad*.

cargoso, por favor— a Santo Tomás, o a San Agustín. Y a San Ignacio de Loyola. La oposición a lo que Paulo Freire llama la educación bancaria es toda la postura de la corriente denominada de la escuela nueva o de la escuela progresiva, que floreció en Europa, en los Estados Unidos y entre nosotros en el primer tercio de este siglo. Pedagógicamente, nadie puede objetar nada a ello²⁰¹». Y sigue: «...Pero permítame hablarle con franqueza²⁰²: cuando desde allí se pretende llegar directamente a los movimientos de liberación contra el imperialismo norteamericano o los grandes monopolios internacionales, entonces no se incurre simplemente en un error sino en el disparate lógico o en la puerilidad más absurda. Lo cual, por otra parte, no significa la defensa de ese pretendido imperialismo ni de esos monopolios. Quiere decir, solamente, esto: el traspaso conceptual directo de una cosa a la otra carece de todo fundamento».

El artículo muestra otra vez cómo mi padre tiene que situar la verdadera libertad en la filosofía clásica, luchando contra la degeneración ideológica marxista, que la deformaba en una mera lucha revolucionaria armada contra el capitalismo dominante. La postura de mi padre, en un país dominado por los admiradores a Galeano, no cambió nunca.

Y concluye: «...Las respuestas simplistas, estimado amigo, estudiante de pedagogía, son más fáciles y utilísimas para inflamar los entusiasmos juveniles. Esta que yo le he brindado da pocos réditos. Pero le aconsejo: no se apresure a juzgarla ni a desdeñarla. Úsela para obtener sus propias reflexiones. Cotéjela con otras. Medítela. Procure, en fin, hacer sus propias elaboraciones. Quizá algún día me lo agradecerá».

Obviamente, no obtuvo respuesta ni agradecimiento.

201 Otra vez, pone en su lugar a la “novedad” de Paulo Freire, cuya única novedad, relacionar todo ello con el marxismo, fue su gran error.

202 O sea: vayamos al punto.

4. “La idea de educación”, *La Nación*, 1976

En la misma línea se encuentra este artículo. Luego de analizar nuevamente, otra vez, la idea de educación como transmisión cultural, como *educere*, como verdadera libertad... Vuelve a enfrentar al marxismo de siempre (el marxismo: ese cáncer invasivo fruto de Occidente que terminará por destruirlo...) «...cuanto era hasta hoy una disputa académica o una inquietud teórica, se convirtió en los años recientes, particularmente en América Latina, en bandera de una posición de contornos definidamente ideológicos y revolucionarios: la educación en cuanto transmisión cultural pasó a convertirse en sinónimo de opresión, o de educación opresora. Su antítesis sería la educación liberadora, es decir, una acción educadora que se asentara en la libertad de los educandos y no se atreviera a imponerles contenidos de ninguna especie. No pocos profesores y estudiantes de pedagogía, y no pocos docentes, cayeron ingenuamente en el error –diríamos mejor, en la trampa dialéctica– e interpretaron con admirable candidez sobre aquella base las renovaciones metodológicas por las cuales –afirma– el centro de la acción docente es el aprendizaje y no la enseñanza. Es algo así como decir que el principio y el fin de un segmento no se requieren el uno al otro. Sólo hay un principio cuando existe la idea de un final, y viceversa. Sólo hay aprendizaje porque hay enseñanza, y viceversa. Los sostenedores de esta bandera nunca terminaron de aclarar sobre qué bases habría de efectuarse la tarea educadora. Pues, sin contenidos culturales dados ¿cómo se produce la eclosión cultural del educando? ¿Cómo se daría el proceso de cambio, de transformación, de recreación cultural?».

Pero “...El error es simplísimo, casi pueril”. El barco a vela puede navegar por la acción del viento. Pero para ello, es necesario que la vela le haga resistencia al viento. El viento puede rebelarse contra la vela y anularla. Pero en ese caso el barco no avanzará.

Y luego un ejemplo apasionante: «...Para quienes siguen todavía perturbados inútilmente el equívoco conceptual aludido, convendría citar, a modo de ejemplo, un caso suficientemente ilustrativo. Es el idioma. He ahí uno de los elementos capitales del patrimonio cultural propio de cada sociedad históricamente tipificada. ¿Puede negarse que su transmisión a las generaciones jóvenes es una de las finalidades ineludi-

bles de la educación en todo tiempo y lugar? ¿Puede negarse la absoluta necesidad de satisfacer esa misión? *¿Puede, acaso, ser ella cumplida si negamos a las generaciones jóvenes –en aras de un presunto respeto absoluto por su libertad– el pan nutricional de la lengua heredada?* Pero, acaso, *¿se conoce un sólo ejemplo de lenguaje invariable a través de la historia?* ¿No es acaso cierto que la lengua se modifica incesantemente, se transforma, es recreada por cada uno de sus hablantes? Pues la lengua –como cualquier otro contenido cultural– es un elemento vivo, dinámico, que el educando hace suyo y al recibirlo ya está operando con ella desde su libertad y su capacidad de recreación. O no lo recibe, es decir, no la hace suya. En cuyo caso no ha habido transmisión cultural. No ha habido educación. Pues –queda visto– la educación requiere la cultura dada y la libertad creadora. La cultura de la sociedad educadora y la libertad del educando. Diremos, recordando a Heráclito: nadie repite dos veces la misma palabra. La cultura, como el río, fluye eternamente a través de las generaciones sucesivas. Su cauce es la educación, trasmisora de cultura, recreadora de cultura».

Y su mensaje final. ¿Quieres hacer libre a un ser humano? Edúcalo. No es opresión. Es lo contrario: «...*Cuidemos, por favor, de hacer libres a los hombres. Cuidemos, por lo tanto, de educarlos.* Cuidemos, en fin, de brindarles *generosamente*, desde que nacen *la riqueza* del patrimonio cultural heredado. Así lo harán suyo, lo transformarán, lo harán otro. Es decir, las aguas de la eternidad de la cultura –jamás la misma, siempre reconocible– seguirán fluyendo por los siglos de los siglos gracias a la educación. *Es ésta la auténtica caridad del educador que ama a sus discípulos*».

5. "El poder", *La Nación*, 9-6-1976

El artículo está escrito en tono descriptivo, pero es una severa advertencia. En ese juego de lenguaje -advertir un grave peligro como quien enumera los elementos de una habitación- era un maestro.

El poder evoluciona de la fuerza al intelecto. Un ejército no es mera fuerza, sino fuerza organizada: «...Desde Julio César hasta Napoleón –digamos, en una gran simplificación– los grandes genios de la guerra fueron brillantes inteligencias y no fornidos atletas».

El siguiente paso es la organización planificada del poder. «...Después, la organización y la disciplina se aplicaron a las estructuras administrativas del poder. Desde los Borbones, en Europa, las burocracias se aplican, si no a la conquista del poder, si a su fortalecimiento, sostenimiento y defensa una vez conquistado».

Surge luego un nuevo elemento: «...El poder, sin embargo, ha necesitado siempre otro elemento: algún grado de aceptación por parte de las masas sobre las cuales es ejercido». En todas las épocas: «...Más aún en las épocas durante las cuales los gobernantes no se ocupaban de pedir al pueblo su consentimiento para ejercer el poder, siempre se ocuparon de convencerlo, de atraerlo, de persuadirlo, sean cuales fueren las artes usadas para ese fin. Siempre ha sido así».

Pero entonces.... Sí hay una novedad: «...Más he aquí que hoy ese carácter eterno de la relación entre el poder y las masas sufre una alteración muy grande, no en su esencia sino en el modo de establecerse: es la aparición de los medios masivos de comunicación».

Y los medios masivos de comunicación, la complejidad de las estructuras productivas, administrativas y de defensa, todo ello requiere algo fundamental: inteligencia. «...La conclusión no es difícil, aunque vastos sectores se empeñan en ignorarla. La raíz del poder, entre los seres humanos, está en la inteligencia», que en nuestro siglo, está «... en los intelectuales propiamente dichos, es decir, los hombres consagrados profesionalmente a las tareas de más alto nivel en el campo científico, técnico, literario o artístico».

Hasta aquí, nada por aquí, nada por allá.... Hasta que pone el dedo en la llaga: «...Esta lección la han aprendido a la perfección los marxistas desde hace muchas décadas. Por eso se han ocupado con tenacidad admirable de penetrar y dominar el centro neurálgico de la formación y sobre todo del descubrimiento de los intelectuales de raza: la educación». El marxismo se ha dado cuenta (mi padre NO cita a Gramsci) de la importancia de la educación no sólo formal, sino de esa educación informal que atraviesa los medios de comunicación y también se ha dado cuenta de la labor de los intelectuales, para “convencer a las masas” de que apoyen al poder. «...Esto explica no sólo la pertinaz –y exitosa– labor de infiltración del marxismo en todos los terrenos de la educación, sino también la feroz energía de los go-

biernos marxistas para eliminar y desalentar al intelectual hostil. Las decisiones brutales del gobierno soviético contra artistas, escritores o científicos disidentes se asientan en una verdad de hierro: si algún día el partido pierde a los intelectuales, habrá llegado su fin. Bien lo sabe también Mao, y de ahí sus ‘revoluciones culturales’, que no son, al fin, sino gigantescas ‘purgas’ de intelectuales».

La conclusión tiene el tono de tranquila advertencia: «...Pero los avances del marxismo en este campo no se deben solamente a sus virtudes de tenacidad y de sagacidad. Se basan, además, en la incapacidad de muchos de sus opositores para advertir la verdad simple y evidente de que el poder, hoy más que nunca, se funda en los intelectuales. Y el intelecto se descubre y se cultiva mediante la educación. Y la educación es el sistema escolar y los medios de comunicación».

Destaquemos: «...la incapacidad de muchos de sus opositores para advertir la verdad simple y evidente de que el poder, hoy más que nunca, se funda en los intelectuales».

El poder ya no es ni siquiera la fuerza inteligente de un ejército vencedor. Es la fuerza de la palabra que va a las masas, y de éstas al poder. Esa palabra es performativa: puede ser la de Hitler o la de Martin Luther King, pero es la palabra.

Y esa palabra, en la educación, es el sistema escolar “y” los medios de comunicación.

Atención con el “y”. El marxismo no sólo domina, en los EEUU, al sistema escolar, sino a los medios de comunicación, excepto, hoy, valientes excepciones que ya parecen trincheras de resistencia cultural. El marxismo triunfa porque penetra en las masas con profesores “y” con *news* y *mass media*: Hollywood, CNN, Netflix. Pero la mayor parte de conservadores, católicos y libertarios NO están allí. Lo están intentando, lo están descubriendo, pero al precio de la casi derrota. Y me refiero ahora, al 2021. Pero mi padre venía advirtiendo de la tercera etapa de la política educativa desde la década del 60.

No, no es que tenemos que hacer demagogia o usar juegos de lenguaje violentos, proselitistas o marketineros. Simplemente, no olvidar que el poder está en la cultura, en la educación informal, y olvidarlo fue el error de la escuela redentora.

6. Las luchas de mi padre contra la Unesco

En 1985, en nombre del diario *La Nación*, mis padres viajaron a El Cairo para cubrir los eventos de la Unesco. Es interesante reseñar este viaje, hoy, desde nuestra mirada retrospectiva donde ya sabemos que las Naciones Unidas y sus organismos son el gran partido comunista internacional con verdadero poder.

Mi padre lo había sospechado desde siempre. Ténganlo en cuenta quienes hoy lo descubren. El fue un precursor, y otra vez, tuvo en ello otra fuente de incompreensión. Atacar a la Unesco requería una dosis de valentía y autoridad moral que él, por supuesto, las tenía de sobra.

Los dos artículos de 1985 que ahora vamos a reseñar están escritos en ese tono, ya aludido, calmo, cuasi-descriptivo, respetuoso, que era su juego de lenguaje mortal. El tercero, de 1991, es una crítica aguda, descarnada, que le ganó la sorpresa incluso de sus amigos cercanos.

6.1. "La batalla por la segunda Unesco", 9-3-85, y "Las ideas claras y distintas del directo de la Unesco", 16-4-85

Estos primeros dos artículos fueron redactados casi in situ, en circunstancias hoy olvidadas. Era la primera vez en mucho tiempo que las tendencias ideológicas de la Unesco eran cuestionadas abiertamente en una reunión internacional. Mi padre intervino en persona en el debate (en francés).²⁰³

Por supuesto no vamos a relatar ahora todos los detalles que el agudo ojo periodístico de mi padre supo transmitir. El asunto fue que la ideologización de izquierda de la Unesco fue abiertamente denunciada

²⁰³ Mi padre hablaba italiano a la perfección y muy bien francés. Le pasó lo que a muchos argentinos con formación humanística y con estudios universitarios de latín: casi parecía que habían nacido con las lenguas latinas en sus genes. Pero con el inglés no pudo. Lo leía pero no lo podía hablar de corrido. Sus esfuerzos para que no nos pasara lo mismo a mi hermano y a mí fueron infinitos. Mi hermano fue en su momento traductor de Francés. Yo fui inventor de mi InglésJ.

por el delegado japonés, Toshio Horikawa. «...Con un inglés gramaticalmente perfecto pero de inocultable acento nipón –relata mi padre– en un tono suficientemente enérgico como para contrastar con su figura bajita y frágil, no dejó lugar a duda alguna desde la frase inicial que traducida muy libremente a un lenguaje coloquial quiso decir: ‘De esta manera la Unesco no puede seguir’. Siguió una cortés explicación: en Japón se tiene gran simpatía por la Unesco, que fue la primera organización de las Naciones Unidas que admitió a ese país en su seno».

Como dije no viene al caso seguir con todo el debate, que fue elegantemente diluido como en todas estas reuniones internacionales. El asunto termina como siempre. El representante egipcio de la Unesco, Hamdi Kandil, respondió que; «...replicó todas las acusaciones de Toshio Horikawa y sostuvo que lo menos que debía decirse de la exposición del representante japonés, con todo respeto, era que no tenía suficiente información acerca del tema que trataba».

En el segundo artículo mi padre relata nada más ni nada menos la hora de entrevista que el director de la Unesco, Amadou-Mathar M'Bow, le concedió en medio de una agenda muy ocupada. A pesar de sus diferencias, mi padre no oculta su admiración por el senegalés convertido en francés por adopción, Dr. en Historia en La Sorbona²⁰⁴.

Pero eso no obsta para que le pregunte, no al principio, por supuesto, y con toda diplomacia: «... ¿qué opina el director general de las acusaciones sobre copamiento ideológico de la Unesco por las posiciones tercermundistas y más concretamente marxistas?».

La respuesta es la típica de estos organismos internacionales: «...M'Bow está acostumbrado a escuchar esto y tiene su respuesta cla-

204 Mi padre tenía por Francia la misma admiración que yo tengo por Japón. Todo lo francés le fascinaba, todo se lo perdonaba. Su capacidad intelectual para resistir al Iluminismo francés se detenía ante su estética. Jamás me olvidaré su admiración profunda por Mitterrand y el ceremonial francés que lo anunciaba como “el ciudadano presidente”, ni su emoción al visitar la tumba de Napoleón. Así somos los seres humanos. Podemos distanciarnos intelectualmente ante los imperios que imponen su civilización pero nos rendimos ante su ceremonial y su estética.

ra: ‘La Unesco –dice– se compromete sólo con la opinión que emana de los Estados miembros’. Añade: ‘Todas sus decisiones y resoluciones se toman con el acuerdo de esos Estados miembros. Nunca un Estado miembro ha presentado una queja en el sentido que Ud. indica. Nadie me ha hecho llegar formalmente ese tipo de acusaciones. Las publicaciones de la Unesco –sobre la educación, la ciencia y la cultura– son exclusivamente de carácter científico, pero por su naturaleza no pueden dejar de estar teñidas de ideologías, y si alguien con autoridad y representatividad suficientes me señala alguna vez, concretamente, una publicación que fundamente esas acusaciones gustosamente me ocuparé de ellas. Pero debe tenerse presente que el director general sólo responde ante los Estados miembros’».

Todo muy elegante. Mi padre termina su nota también de modo elegante: «...Para un hombre como Amadou-Mahtar M’Bow las dudas sobre el futuro de la Unesco no caben. Está firmemente convencido de que el camino elegido por los Estados Unidos ha sido equivocado y en que las predicciones sombrías sobre las actitudes similares que podrían seguir por parte de otros países occidentales no se cumplirán. No cree en la seriedad de los anuncios sobre una segunda Unesco que formuló en El Cairo recientemente –según están informados nuestros lectores– un representante del Japón. Pero de todos modos tiene sus posiciones de lucha bien tomadas. La Unesco no es, insiste, un campo de batalla sino de diálogo. Pero el diálogo representa a veces una dura batalla. Amadou-Mahtar M’Bow está dispuesto a librarla».

6.2. “Los grandes inventos de la Unesco”, 27-9-91

De modo menos elegante, y a seis meses de su muerte, y, tal vez, con un poquito menos de paciencia, mi padre descarga su ironía fina contra la Unesco, en otro artículo que también implicó cierto asombro entre algunos de sus amigos NO por el marxismo sino por el positivismo dominante. Verá el lector, luego, por qué digo esto.

Se trataba de un “índice de desarrollo humano” propuesto por la Unesco.

El artículo comienza esta vez sin medias tintas: «...Desde hace varias décadas –con algún margen de aproximación, podríase decir que desde los años 50 y en particular desde los 60– la Organización de las

Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura –Unesco– se ha convertido, en los países en vías de desarrollo y, sobre todo, en las ‘mentes en vías de desarrollo’, *en una especie de Sumo Pontífice pedagógico que, sin mediar concilio alguno, parecería gozar de infalibilidad en todas sus posiciones, declaraciones y teorías escolares.*

El inmenso universo de los *creyentes*, desparramados principalmente fuera del continente europeo y de los Estados Unidos, practica una *fidelidad a los dogmas* respectivos que bien quisieran las diversas iglesias del mundo. Un gigantesco aparato conformado por muy bien remunerados cargos, que garantizan a edades tempranas jubilaciones generosas en divisas fuertes, libres de impuestos; por publicaciones bien pagas que tienen difusión internacional y aseguran prestigio académico a los autores; por una sucesión ininterrumpida de congresos, reuniones, seminarios y encuentros que permiten acceder al Dorado moderno de los habitantes de los países de modestos recursos que son los viajes por el mundo; y, finalmente, por invitaciones que permiten gozar por breves lapsos de contacto con ese universo, garantiza y estimula aquella fidelidad y la renovación incesante de los creyentes» ¿Lo leemos de vuelta? Perdonen, pero creo que vale la pena, esta vez en negritas: «...*Un gigantesco aparato conformado por muy bien remunerados cargos, que garantizan a edades tempranas jubilaciones generosas en divisas fuertes, libres de impuestos; por publicaciones bien pagas que tienen difusión internacional y aseguran prestigio académico a los autores; por una sucesión ininterrumpida de congresos, reuniones, seminarios y encuentros que permiten acceder al Dorado moderno de los habitantes de los países de modestos recursos que son los viajes por el mundo; y, finalmente, por invitaciones que permiten gozar por breves lapsos de contacto con ese universo, garantiza y estimula aquella fidelidad y la renovación incesante de los creyentes*»²⁰⁵. ¿Es necesario aclarar que se trata de una aguda descripción de la vida de todos los organismos de la ONU?

205 Y los viajes no se han terminado por la pandemia, porque los creyentes tienen ahora otro dicasterio, otros obispos, la OMS, y sus sacramentos indispensables para la salvación del alma, las vacunas contra el Covid.

¿Y cuál es el “dogma” contra el cual mi padre arremete sus últimos quijotescos esfuerzos? Nada más ni nada menos que uno de los principales del mundo positivista, donde la sola razón instrumental todo lo mide, todo lo calcula, y con la expresión de Habermas que mi padre no manejaba, coloniza el mundo de la vida. Y como todo se mide, para todo hay un índice. Un “índice de desarrollo humano”. Mi padre no lo resistió.

Mi padre lo introduce así: «...Cada tanto, pues, la Unesco lanza al ruedo mundial una propuesta o inicia una investigación que prometen resultados espectaculares para los estudios pedagógicos o para la acción escolar. Generalmente, después de unos años –pueden ser pocos o estirarse durante lustros y aún décadas– se produce una especie de agotamiento de la novedad y es indispensable lanzar otra. Es lo que llamamos –y que cada uno cargue del sentido que prefiera a la expresión– los grandes inventos de la Unesco».

Y, por supuesto, su manera unamuniana de decir que ello no es posible, en medio de circunloquios de ironía: «...Uno de los últimos –o el último, según pudieron enterarse los lectores de *La Nación* a través de una nota reciente– parece ser un pretendido Índice de Desarrollo Humano, nada menos, y que, por supuesto, ya tiene la sigla indispensable para obtener carta de identidad en nuestros días: IDH. No faltará mucho para que en América Latina y en nuestro país florezcan seminarios, cursos y congresos alrededor del nuevo y apasionante tema. Los europeos se ocupan mucho menos de estos inventos y siguen, empecinadamente, su camino de siglos de estudios un tanto más profundos, de hondas raíces filosóficas. Por estas latitudes, en cambio, los recaudos gnoseológicos son poco frecuentados y es así como, probablemente, no titubharemos en aceptar a este IDH como un nuevo dogma pedagógico y terminaremos en breve, por aceptar, – ¡en serio!– que el desarrollo humano es susceptible de medición, y elaboraremos estadísticas complicadísimas para demostrar hipótesis tan difíciles como que A es igual a A. Es probable, también, que en cualquier instante se creen comisiones oficiales para perfeccionar o investigar esos índices, y, que, por fin, en no mucho tiempo más tengamos especialistas y expertos en IDH; se incluyan con esa denominación materias nuevas en los ámbitos universitarios y hasta no sería raro –malditos sean los mal-

pensados— que las facultades respectivas crearan carreras completas de Técnicos en Índice de Desarrollo Humano. Cosas veredes, Sancho».

Y esta vez, no podemos resumir ni explicar: «...El positivismo pedagógico argentino —y su derivación concreta, el normalismo— podría estar, quizás, errado filosóficamente. *Pero tenía dos virtudes: era más sencillito, menos pretencioso en el aspecto doctrinario que lo sustentaba y se aplicaba a lo suyo, es decir, sobre todo, al método.* Pero esta especie actual de neopositivismo pedagógico con pretensiones de objetividad *sobre aspectos eminentemente irreducibles al orden estadístico y a las probanzas bien fundadas epistemológicamente; estos intentos de testeos mediante interminables y arbitrarias listas de preguntas y de encuestas, que suponen, sin pizca de pudor intelectual, que el hombre y su espíritu son medibles y reducibles a cifras estadísticas y porcentajes, constituyen un mal chiste o esconden intenciones entre las cuales se advierte un maridaje extraño de ideologías y de defensa propia de una “nomenclatura” parecida a la que ha provocado en la Unión Soviética espasmos desesperados por su supervivencia.* Del hombre y de su desarrollo se pueden decir muchas cosas. Algunas pueden ser maravillosas creaciones espirituales, y otras, tonterías mayúsculas. Lo único que no se podrá lograr jamás es medir con patrones de unidad objetivos y universales ni ese desarrollo ni el hombre mismo. *Que es —afortunadamente, y allí encuentra su máxima dignidad y el riesgo inmenso de la vida— mucho más que un índice. Como la humanidad es mucho más que una estadística».*

El que tiene oídos, que oiga.

CAPÍTULO CUATRO

LOS ARTÍCULOS FILOSÓFICOS Y POLÍTICOS PUBLICADOS BAJO EL PSEUDÓNIMO JORGE LACANNA

1. Introducción

Desde 1979 en adelante, mi padre decidió publicar, en *La Nación*, artículos de temas diversos no relacionados con los temas específicos de educación. Un pudor profesional lo llevó a hacerlo con un pseudónimo, formado por su segundo nombre y por el apellido de su madre. Amigos y familiares sabíamos que era él, y festejábamos y comentábamos cada artículo manteniendo pícaramente el secreto.

Luego de su muerte, mi hermano, nuestra madre y yo descubrimos en un cajón de su escritorio un prólogo. Evidentemente había tenido la idea de publicarlos como libro, cosa que finalmente pudimos hacer, gracias a la generosidad de Avelino Porto, en la Universidad de Belgrano, en 1994, bajo el título *La hora de encontrarse a sí mismo*, que recoge el título de uno de sus artículos más existenciales, del 1 de agosto de 1991, cuando él sospechaba que ya le quedaba poco.

Por supuesto, dejamos al lector la insustituible tarea de disfrutarlos todos sin mi intermediación. Mi hermano y yo hemos seleccionado algunos que son los que tal vez más revelen al filósofo y al filósofo político.

2. El prólogo

La búsqueda del propio ser, la pregunta por la propia identidad, la respuesta ante la pregunta “¿quién soy”? fue la dominante en el filósofo Luis J. Zanotti, inspirado por la aguda pluma de Unamuno.

Esto se ve claramente, ya, desde el prólogo, que apareciera en un cajón de su escritorio luego de su muerte.

Comienza casi jugando, pícaramente, por la pregunta a la identidad del autor detrás del pseudónimo. Jorge Lacanna es Luis Jorge Zanotti. ¿Y quién es Luis Jorge Zanotti?

«...Porque los documentos, los ‘papeles’, los artilugios abundantes y superpuestos con los cuales las burocracias nacionales e internacionales me fichan, me identifican, me controlan y me coartan, sirven, de verdad, sólo para eso, no para decirme, ni a mí ni al prójimo, quién soy de verdad».

Interesante: un “documento nacional de identidad”, es un arma del Estado controlador, pero no la identidad. Porque, «...como diría Unamuno, el altísimo removedor de conciencias, de la fe y de la existencia, el maestro sin par del existencialismo, el filósofo audaz, el lingüista genial, lo que importa es saber quién soy yo ‘de verdad y no de mentirijillas’, porque por ese que soy de verdad, y por ese, sobre todo, que ‘quiero ser’ de verdad y no de mentirijillas, Dios me salvará o me condenará por toda la eternidad».

¿Reflejan los pseudónimos el verdadero ser? ¿Quién es el ser verdadero? ¿El que soy para los demás, el que soy para mí, el que quise ser, el de las “no vividas vidas” de Eduardo Mallea?

Mi padre ejemplifica con Víctor Mercante, el gran pedagogo al que siempre admiró y al cual, como vimos, le dedicó el apéndice de *Etapas históricas de la Política Educativa*. Mercante escribió una novela llamada *Los Estudiantes*²⁰⁶, bajo el pseudónimo de Federico Scanavecchia.

206 Mercante, V (F. Scanavecchia).: *Los estudiantes*, Hachette, Buenos Aires, 1961, con estudio preliminar de Amaro Villanueva. El ejemplar del libro, seguramente un incunable, tiene profusos subrayados y anotaciones de mi padre.

«...La obra –a la que con motivo del centenario de la Escuela del Paraná dedicamos un ensayo– *muestra un hombre muy diferente* de la imagen que la vida y la obra pedagógica de Víctor Mercante ofrecen. *Contiene rasgos de humor que toman el pelo sin excesiva caridad a los que aplicaban las normas metodológicas del normalismo positivista con rigor de creyentes y terminaban enredados en ellas, para desesperación de los profesores de práctica de la enseñanza. ¿Quién es, pues, el hombre ‘de verdad’? ¿Quién es el más real? ¿Mercante o Scanavecchia? ¿El severo pedagogo, el autor de la ‘Metodología’ que nutrió a generaciones de normalistas? ¿O el romántico joven que cuenta sus enamoramientos casi adolescentes en la ciudad de Paraná mientras asistía desde afuera a los saraos en las mejores casas de familia? ¿O el sabroso humorista capaz de bromear con las ciencias y las letras? ¿O el jovencísimo diputado provincial en San Juan? ¿O, finalmente, el conmovido amigo de Pablo Beruti, el músico frustrado en una capital de provincia? ¿O el autor de óperas en italiano sobre temas americanos?» Yo soy yo y mis circunstancias, podría haber respondido Mercante... Pero mi padre cita otra vez -otra vez- a Unamuno: «...Pero Unamuno no le hubiera admitido que escapara por la tangente. Lo hubiera arrinconado, y desnudándole la conciencia lo hubiera puesto *ante la interrogación esencial de la muerte y la inmortalidad* y lo hubiera llevado –como Sócrates, bien que con modos menos amables que el ateniense– a reconocer que si bien en cada uno de nosotros hay muchos yo, estamos compelidos, por imperio superior, a encontrar un yo ‘de verdad y no de mentirijillas’, que, por cierto, nada tiene que ver con el yo de nuestros documentos y papeles burocrático, ni con fotos o impresiones digitales ni con sellos multiplicados ad infinitum, y muy poco que ver –además– con el yo que los demás nos asignan, porque por razones de comodidad y hasta de tranquilidad necesitan que seamos uno, de una vez y para siempre, y no los confundamos con imágenes y máscaras de personajes diferentes».*

Luego cita a Eduardo Mallea, a cuyo artículo “Las no vividas vidas” le dedicará un artículo entero. Por ahora: «...En un hermoso artículo –rescatado por la memoria y la admiración de mi mujer por el autor– escrito con la maestría con que siempre lo hizo, Eduardo Mallea, el 23 de julio de 1970, decía en las páginas de *La Nación*, debajo de un título suficientemente explícito: ‘Las no vividas vidas’: Hemos podido ser tal cosa o tal otra, tal existencia o bien aquella, ignota, quizás imaginables, quizás imaginada...

¿Y si hubiéramos adivinado a tiempo eso otro?... Lo más adverso o vanamente cruel de la vida no es que concluya. *Es que no haya sido más que ella*».

Y agrega: «...En todo ser humano surge, en algún momento de su existencia, el afán por hacer *algo más* de lo que siempre se hizo, por ser algo más, o diferente, mejor dicho, de lo que siempre se fue. Yo soy yo y mis otros yo: esos yo soterrados en lo profundo de mi intimidad, ocultos ya por una existencia en marcha que, entre otras singularidades, ostenta la de no ser desandable. El camino recorrido no se desanda. Pero es posible, quizás, elegir otros caminos nuevos. ¿Y cuál de esos será el mío de verdad, el auténtico, el único? Probablemente, ninguno. Sólo al cabo del caminar, cuando ya no quede tiempo para dar otro paso, todas las sendas serán una y el Señor sabrá quién he sido, o quién soy, de verdad y no de mentirijillas».

Pero le agrega algo al gran sabio de Salamanca: «...Y por fin: cada ser humano es más que uno. Creo, con Unamuno, que importa mucho, que es decisivo, en efecto, procurar ‘saber quién soy’ —ya lo dijo Sócrates: concéte a ti mismo— y que importa mucho más ‘querer ser uno’. Pero tengo una pequeña reserva, aunque probablemente espigando a fondo en el pensamiento del rector de Salamanca no se encontrarían discrepancias en este punto: si bien Dios ha de salvarme por lo que yo haya querido ser de verdad y de mentirijillas, el único que sabe de verdad quién soy es, precisamente, Dios».

Importante. Finalmente, por más sincera que sea nuestra conciencia, Dios sabe. Nuestra mayor certeza sobre nuestra identidad es, en este mundo, una conjetura.

«...No preguntemos, pues, a nuestro prójimo: ¿quién eres? La respuesta no es de este mundo».

3. "Nosotros, los responsables", 21-8-79

Mi padre era muy sensible al tema generacional. No sólo por la influencia de Ortega. Como educador, fue consciente de la aceleración de la Historia, y de los cambios profundos de los cuales su generación, precisamente, tuvo que hacer de gozne, de conector generacional, tarea nada fácil. Los hijos de su generación, ahora sesentones, ya prácticamente no sabemos qué hacer ante nuestros sobrinos, hijos y nietos.

Tratemos de aprender de su experiencia.

Comienza con algunos ejemplos:

- «...Nuestros hijos entraron a las empresas con la computadora funcionando. Nuestros padres se jubilaron sin conocerla. Nosotros tuvimos que introducirla y hacer el cambio de sistema».
- «...Nuestros hijos se formaron con clases de educación sexual desde el jardín de infantes y aprendieron a hablar explicando cómo las semillitas del papá fecundan a mamá. Antes de terminar la escuela primaria explicaban en la mesa hogareña la anatomía de los órganos reproductores masculinos y femeninos, atreviéndose hasta a nombrar a los espermatozoides. Nuestros padres pasaron a mejor vida sin mencionar en alta voz esos temas, y las operaciones quirúrgicas correspondientes se nombraban con suaves eufemismos o circunloquios»²⁰⁷.
- «...Nuestras madres nos dieron a luz en sus propios hogares y con el primer vagido sus brazos nos arrullaban en el lecho conyugal y nos arropaban junto con los mimos de abuelas, hermanos, parientes y servidores. Nuestros hijos nacieron en asépticas instituciones hospitalarias y nos los arrebataron, en nombre de la higiene sacrosanta...».
- «...Nuestros nietos, aunque sigan naciendo en la clínica, volverán, a la usanza antigua, a ser entregados a la madre apenas respiren, para evitarles los horribles traumas derivados del alejamiento brusco del seno materno...».
- «...Nuestros padres hicieron su noviazgo ante la mirada vigilante de los mayores y nuestros hijos en medio de la libertad

²⁰⁷ No había educación sexual obligatoria, por suerte, pero toda la generación educada de mi padre nos dio a nosotros, en casa, la educación sexual correspondiente, para la cual ya había bibliografía respetable. Agnósticos y creyentes coincidían en que había que educar a los niños y adolescentes para su futuro matrimonio y para el uso responsable de su sexualidad y su consiguiente capacidad de ser padres. A nadie se le ocurría que la educación sexual tuviera los mandatos actuales de la OMS y de la Unesco. Eran otras épocas.

absoluta de comportamientos, salidas, retornos y expresiones afectuosas. Nosotros seguimos sin saber cuál de las dos conductas era o es peor».

- «...Nuestras madres no estudiaban –salvo excepciones– en las universidades y nuestras hijas miran con desdén a la mamá que no es licenciada».
- «...En las reuniones familiares arreglamos los asuntos de tal forma que nuestros hijos adolescentes no escandalicen a nuestros padres, sus abuelos. Pero en las mismas reuniones pedimos a nuestros padres que no cargosen a nuestros hijos –sus nietos– con querellas por comportamientos contemporáneos».

Pero entonces, más allá de los ejemplos, dice lo fundamental:

«Pero nosotros posibilitamos el cambio».

O sea: mi padre pide un respeto, un reconocimiento, a este difícil papel de gozne cultural, de equilibrio, de mediación diplomática entre hijos y abuelos.

Y después de otro ejemplo: «...Nosotros vivimos el cambio de la liturgia, la desaparición del latín en la misa y el reemplazo del órgano y la música gregoriana por la guitarra y el folklore. Debimos entender y aceptar que se puede pasar de la sotana al jean por aquello de que hábito no hace al monje»), insiste: «...nosotros –los hombres y las mujeres que andamos entre los cuarenta largos y pasamos los cincuenta– somos la generación que sobrellevó el cambio».

«...Nosotros -va concluyendo- confortamos a quienes nos antecedieron y a quienes nos siguen». Y todo ello, «...no parece baladí ni demasiado poco». «...Nosotros, también, merecemos cierto respeto y nos hemos ganado nuestro lugarcito en la historia. Al menos en la *petit historie*, la de cada día de la vida corriente».

Muy importante reflexión de alguien que, como muchos -tal vez no tantos- tuvieron que educar a sus hijos en medio de densos cambios tecnológicos y culturales, re-educando a su vez a sus padres que los miraban nada convencidos.

Pero ahora nos toca a nosotros, de vuelta, una misión similar, pero no sé si imposible.

Muchos de nosotros fuimos educados en la libertad y en la comprensión al niño y al adolescente. Aprendimos psicología infantil, supimos de la importancia del diálogo, del respeto a la libertad, de educar en la diversidad. Pero todo ello queda ahora demasiado poco ante nuevas generaciones que, desde muy muy temprano, aprenden en internet una serie de valores que incluyen el desdén y el desprecio por los que no somos postmodernos y a la vez respetamos la libertad.

Porque las ideologías, que atrapan ahora a los jovencitos que hablan con e y nos miran con desdén, no incluyen, por supuesto, ese mismo respeto.

A nosotros nos queda ahora la tarea más difícil: la de hablar menos, pero mantenernos firmes y con autoridad moral en nuestros principios. Debemos ser ese árbol mirado con desprecio en la mañana llena de energía, pero apreciado de otro modo en la tarde aún soleada cargada de calor y agotamiento.

Pero los padres líquidos actuales no pueden dar sombra. Ellos son los que aparentemente no molestan a la mañana, pero luego no existen a la noche, cuando las sombras de la soledad y la angustia atacan al adolescente engañado por las modas ideológicas de turno.

La autoridad moral ahora es casi imposible y por ende la educación es casi imposible. Educar es ahora un acto de tranquila fortaleza.

4. "Las acciones privadas de los hombres...", 24-9-79

El tema de la vida privada, de la protección de la intimidad, la cuasi sacralidad de los muros de la propia casa contra cualquier tipo de coacción, apasionó siempre a mi padre y fue un eje central de su concepción política liberal.

La felicidad es un tema personal. Los gobiernos, otras personas, no están para imponer su propia noción de felicidad. «...cuánta riqueza política -afirma-, cuánta sabiduría acerca del hombre, cuánta profundidad religiosa encierra el notable enunciado del artículo 19 de la Constitución Nacional: 'Las acciones privadas de los hombres que de ningún modo ofendan al orden y a la moral pública, ni perjudiquen a un tercero, están sólo reservadas a Dios y exentas de la autoridad de los magistrados'. *Parece simple. No lo es. Se trata de la esencia última de una filosofía política basada en la liber-*

tad del hombre y respetuosa de la persona no como abstracción semántica sino como realidad individual, irrepetible, concreta, de carne y hueso».

Nadie duda, sigue, de que el hombre es un ser social, y que dependemos unos de otros, y que nuestra vida personal está abierta a los consejos de los amigos, los parientes, y cuantos dejemos libremente ingresar al sacrario de nuestra conciencia. Pero finalmente, la conciencia personal decide, y allí el ser humano está solo, solo ante Dios: «...en el fondo último de mi ser, en la hondura final de mis entrañas, en el rincón decisivo de mi alma, estoy solo conmigo y a lo sumo con Dios que me aguarda. Este sufrimiento, que a veces puede ser insostenible, es la condición de mi dignidad suprema: tengo vida privada».

Pero en ese terreno hemos retrocedido, «...llevados de la mano por todas las doctrinas totalitarias del siglo XX, enemigas juradas de la vida privada de los hombres y amigas de su subordinación al grupo». Claro, toda acción, toda, incide en los temas.... «...si llevamos el razonamiento hasta el último extremo, no hay acción posible de individuo alguno que de un modo u otro no afecte a la sociedad y no tenga algún efecto sobre ella, y por ello tanto siempre será pasible de perjudicar o de beneficiar a terceros». «...En ese instante, -sigue después- la libertad del hombre está liquidada y la vigencia formal de las instituciones es apenas una pantalla apta para enmascarar una realidad cruda y dolorosísima».

Mi padre defiende enérgicamente lo que los totalitarismos consideran el pecado mortal: «...Sí, estimado lector. No hemos caído en un exceso verbal por inadvertencia. Hemos decidido conscientemente, a sabiendas de todos los riesgos asumidos, cometer el tremendo pecado mortal de la hora presente. Hemos dicho la frase horrenda: disponer de mi vida a mi antojo». Y se adelanta a la obvia objeción: «...Puede equivocarse, puede andar por mal camino, puede derrocharla por vías lamentables, puede malgastar dotes y recursos. Pero mientras no afecte la moral pública ni perjudique a terceros, queremos, con toda el alma, que sea libre de equivocarse, de malgastarla, de aburrirse, de condenarse. Lo queremos así porque en verdad queremos que no lo haga de tal modo, pero sabemos que sólo tendrá valor su conducta si es libre y de otro modo apenas obtendremos un súbdito, un esclavo o un irresponsable, y a ese precio ningún servicio es válido».

Obsérvese el fundamento: «...Lo queremos así porque en verdad queremos que no lo haga de tal modo». Pero para ello es necesario

un Estado que se abstenga de tratar a los ciudadanos como un padre trataría a un niño: «...sabemos que sólo tendrá valor su conducta si es libre». De otro modo...

«... apenas obtendremos un súbdito, un esclavo o un irresponsable, y a ese precio ningún servicio es válido».

Mi padre sabe de qué habla, y lo describe con precisión: «...No quiero, estimado lector, el horror insuperable de los comités de vigilancia revolucionaria o patriótica de los regímenes marxistas que emplean los delegados de manzana o de cuadra para observar si concurro al acto cotidiano o semanal del grupo. Quiero que en cada fin de semana se respete mi derecho a mi vida privada y pueda aprovecharlo o dilapidarlo según la ley suprema de mi antojo».

Y vuelve con el argumento central: «...Es penoso que el hombre, que cada hombre, no actúe siempre de la mejor manera posible y que sus acciones sean a veces malas o equivocadas. Pero esa libertad es el precio de ser hombre».

La libertad es el precio de ser hombre. ¿Nadie se quiere convencer, no?

«...Cuidado con las tentaciones grupales o estatistas, que comienzan por fundamentar su derecho a inmiscuirse en mi hogar *para cobrarle el impuesto a las ganancias* y pueden terminar por destruir mi vida familiar privada; que *con el entusiasmo por la moralidad pública* terminan vigilando la conducta individual de cada hombre y mujer en sus relaciones privadas y que con el afán aparentemente perfeccionista de planificar los recursos humanos del futuro terminan indicando a cada habitante qué debe estudiar y en qué debe trabajar». Mi padre identificaba las tentaciones, aquellas que convierten a personas de buena voluntad en los sobradadores de las buenas intenciones del infierno. La hacienda pública, la moralidad pública. Nada por aquí, nada por allá. Pero llegamos luego al totalitarismo sin darnos cuenta...²⁰⁸

208 ¿Les hace, *ahora*, acordar a algo?

«...Conviene releer -dice casi al final- el artículo 19 de la Constitución Nacional. Y evitar que, *en su necesaria interpretación y reglamentación por medio de todas las leyes que han de dictarse para organizar la vida de la República, el péndulo se incline tanto hacia un lado que termine por ser letra muerta. El artículo 19 es el custodio principal de la libertad. Y al fin, no hay acción que más afecte a la moral pública y que más perjudique directamente a terceros que atentar contra la vida privada de los hombres*».

«...Deténgase el Estado -concluye- ante la puerta de mi hogar y ante la puerta de mi alma. La Constitución lo dice sabiamente: *déjenme allí a solas con Dios*»²⁰⁹.

Como ven, mi padre da en la tecla de la base de la libertad religiosa y de la intimidad personal. El sagrario de la conciencia ante Dios.

No es indiferencia. El liberal no le dice a su prójimo “matate”. El liberal puede preocuparse por su prójimo como el que más, simplemente (simplemente) no confunde al Estado con el confesionario ni al funcionario público (que sólo dispone de la coacción) con el sacerdote, el psicólogo, el médico, el amigo íntimo.

No es estar a favor del mal. El liberal no dice estar a favor de los vicios. El art. 19 no dice que las acciones privadas sean todas buenas. Tampoco dice que sean todas malas. Dice que “quedan reservadas a Dios”, esto es, se distingue a Dios del Estado (la gran novedad del Cristianismo) y por ende “exentas de la autoridad de los magistrados”.

En esta época, donde liberales confundidos dicen que el liberal “debe” estar *a favor* de todo excepto de la coacción, yo le digo que no, que aquello de lo que debe estar a favor, es el artículo 19, que no es lo mismo.

Como ven, ya saben quién me lo enseñó.

209 Nuestra madre, Susana, hizo colocar estas palabras en un cuadrito de acrílico que colgó a la entrada de nuestra casa de Tacuarí. Un detalle menor, pero interesante, es que tuvo que corregir varias veces el diseño del dueño de la casa de cuadros que revelaba no entender lo que estaba transcribiendo....

5. “Piedad para Salieri”, 5-8-83

Si bien no eran muy cinéfilos (mi padre amaba la literatura y mi madre la música clásica) el cine que veían mis padres era muy especial. De ellos aprendí a gozar clásicos como *África Mía*, *Despertares*, *Sabes quién viene a cenar*, *Educando a Rita*, *La fiesta de Babette*, *Desde ahora y para siempre*, *De Mao a Mozart*, y joyas similares.

No fue extraño, entonces, que mi padre se quedara muy impresionado con *Amadeus*, de Milos Forman, en 1984. Si bien él sabía que la historia allí relatada de Salieri era imaginaria, el drama del personaje impactó en el filósofo Zanotti, que por supuesto sabía ver que el símbolo superaba la dicotomía entre lo fáctico y lo ficticio.

Mi padre se queda impresionado con la envidia hacia Mozart, y por el enojo con Dios. Salieri intenta hacer un contrato con Dios. Cuidado, nunca hagan eso. Le ofrece estudio y castidad “a cambio de” genio musical. Grande es su desilusión, enorme su enojo con “la otra parte”, e infinita es su envidia para con Mozart, aquel a quien Dios regala uno de los genios musicales más insuperables de toda la Historia. Los dones de Dios escapan a la lógica del hombre. Mozart no tiene las virtudes que Salieri ofrece en su “contrato” y, sin embargo, su música parece estar escrita por el mismo Dios. Para apreciarlo, claro, el envidioso debe tener un mínimo de genio, para advertir lo que no tiene. Y Salieri lo tenía: «...El envidioso necesita contar con una parte de genio: lo suficiente para comprender el genio ajeno. El mediocre no puede envidiar: no advierte la grandeza de la creación del prójimo. Por eso a Mozart no lo envidiaban los cortesanos que se marchaban satisfechos a la vera del emperador. El envidioso necesita primero admirar, comprender, gozar del arte o de la inteligencia o de la belleza del prójimo. Y sentir luego su impotencia. Y por eso se rebela contra Dios y a la envidia añade el odio contra Dios. Merece piedad».

No podía faltar, claro, la comparación con su querido Unamuno, y su novela *Abel Sánchez*²¹⁰, donde Unamuno (que, precisamente, hacía

210 Espasa Calpe, Buenos Aires, 1952.

con las letras lo mismo que Mozart con las notas) desnuda el alma terrible de la envidia y del sufrimiento de quien la padece. «...En “Abel Sánchez, una historia de pasión”, Miguel de Unamuno relata, la envidia de Joaquín con Abel, que le ha arrebatado todo: desde los honores y las simpatías en la escuela de niño, hasta la novia en la juventud y la gloria en la madurez. El odio de Joaquín es atroz y por envidia quiere sustraerle el afecto del hijo varón de Abel, de Abelín, y hacerlo suyo. Y se une para siempre con Abel por medio de la carne de su hija con Abelín. Joaquín merece la caridad del hombre y de Dios, porque sufre la peor de las miserias: la envidia. ¿Pero es que ama, quizás, a Abel?».

En la comparación, mi padre sigue con la tesis central de su artículo: piedad para el que envidia. «...Joaquín merece la caridad del hombre y de Dios, porque sufre la peor de las miserias: la envidia». La envidia es como una lepra que corroe la piel del alma. «...Por eso debemos tener piedad -dice al principio- de Salieri. El envidioso merece el ejercicio de la caridad. El pecador requiere del amor». Porque el envidioso no puede, tal vez, curarse.

«...Todos los seres humanos -concluye- sufren y merecen piedad. Pero suele olvidarse que quienes odian son, probablemente, los que más sufren. Por eso quizá, sea conveniente decir, cuando baja el telón: piedad, piedad para Salieri».

Interesante: tal vez mi padre, que no envidiaba a nadie, supo, por eso mismo, advertir su peligro. Mi padre se enojaba (sin que pudiera ser advertido por quienes no lo conocían), se impacientaba (era un poco más visible) pero no envidiaba: el que está parado firmemente sobre su vocación, sobre un sentido de la vida encontrado y trabajado, no puede envidiar. Pero puede advertir la diferencia entre admirar y envidiar. Y puede perdonar.

6. "Oración del pequeño burgués", 18-11-83

Muy comentada en su momento fue la fina ironía de este artículo, que con toda tranquilidad y precisión, como una elegante catana, cortó y desnudó el absurdo de una de las críticas de izquierda más habituales de los 70. Lo peor que se podía decir de alguien es que era un burgués. El desprecio por el comercio, por la vida tranquila del empleado

o profesional, del pequeño empresario, esto es, de todos ellos que no tenían las entronizadas virtudes heroicas del revolucionario, ah, eso era lo peor. Y si no formabas parte del jet set de los revolucionarios, si eras desconocido o apenas conocido en tus ámbitos profesionales, pero no salías en la tapa de los diarios porque habías ido a cantar, a París, loas a Fidel Castro, ah, entonces eras lo peor de lo peor: un pequeño burgués.

La ironía comienza desde el principio: «...Te ruego que me perdones, Señor: soy solamente un buen burgués. Lo admito; no me queda otro camino. Cada vez que leo las críticas que en tantos artículos, en tantos libros, en tantas poesías se han hecho o se hacen al buen burgués, me encuentro a mí mismo».

Y sigue: «...Ahora, llegando a la alta edad, no me queda otro camino sino admitir de una vez que fui siempre un pequeño burgués. Y te pido perdón, Señor, porque soy culpable».

Comienza luego una interesante lista de pecados:

- «...Me conformé con pequeñeces: tuve familia, una novia y me casé con ella. Y fuimos felices. En fin: lo que pueden ser felices dos pequeños burgueses. Nos quisimos a nuestro modo...».
- «...Yo admití como verdaderas muchas cosas. De moral, de seriedad, de buena palabra dada, de deber. Yo creí que la vida tiene una parte que es deber. Me lo dijeron; lo creí; lo practiqué; lo viví. Perdóname, Señor, porque no me arrepiento».
- «...Debes perdonarme, Señor, porque reconozco que las cosas pequeñas de cada día me ocuparon más. Creí que eran buenas. Es terrible, pero lo sigo creyendo. Me gustaban las mañanas frescas y ser cortés con los vecinos y ceder el paso a los mayores y ayudar a un chico que iba a la escuela».
- «...Jamás merecíamos formar parte de una novela; jamás serviríamos para un reportaje. Debes perdonarnos, Señor. Así de simples, de vulgares, somos».
- «...El buen burgués que pasea con su mujer en un día feriado y además se atreve a sentirse bien: eso somos. Y por eso debo humillarme ante Ti».
- «...Por nosotros te ruego, porque no somos ni los grandes pecadores ni los virtuosos, porque hasta nuestros pecados

—es horrible, Señor— han sido pecados pequeños, y nuestras virtudes sólo pequeñoburguesas».

Pero lo más terrible es que no se va a arrepentir, y su oración clama muy profundamente desde el infierno merecido:

«...Por nosotros te ruego, que hemos vivido esa simplicidad de la virtud pequeña repetida día tras día durante todos los años de la vida que nos dieron; porque hemos sufrido esas pequeñas angustias y esas pequeñas alegrías sin aflojar en la tarea pequeña de mantener limpia la casa y tener a mano el pan de los nuestros cada día. Por nosotros te ruego, porque rara vez escucho rogar por los pequeños burgueses por boca de tus pastores en las iglesias, lo cual señala a las claras que somos culpables. Escucha mi oración, Señor. Y hazme un lugar, a pesar de todo. Porque, debo confesarte, para concluir, que ni siquiera mi fe es muy grande, ni es heroica, y seguramente no sabría morir por ti. Es, también, una fe pequeña, un temor pequeño, un amor pequeño burgués, apenas parecido al que tengo por los míos, y por el vecino que saludo cada mañana. Escucha mi oración, Señor, porque no he encontrado jamás una oración para los míos. Por eso se me ocurrió hablarte. Perdóname por esta audacia. No la repetiré. Porque, si me atreviera, *dejaría de ser un pequeño burgués. Y, debo admitirlo, eso es lo único que no resistiría. Lo confieso, Señor. Perdón*».

El artículo le valió una elogiosa carta de Mons. Quarracchino, con quien supongo ya se habrán encontrado y estarán gozando del infierno preparado para los pequeño burgueses que no fueron dóciles a la revolución.

7. "Para bien ser", 26-4-84

Mi padre, que no había tenido el gusto de leer y repetir los *Elementa Philosophiae Aristotelico-Thomisticae* de Gredt²¹¹, supo escribir (por ello o a pesar de, Dios sabrá) la más bella defensa de la correspondencia entre el *bonum* y el *ens* que Santo Tomás explicara en un juego de lenguaje diferente.

211 Herder & CO., Typographi Editores Pontificii, Friburgi Brisgoviae, 1937.

Con su literaria capacidad para relatar mundos de la vida²¹², mi padre cuenta aquella vez que Manuel, el inolvidable portero de nuestro edificio de Tacuarí, se empeñara en cambiar unos viejos herrajes de la ya vieja ventana de 1936.

Pero no es eso lo que le llamó la atención. Lo que sí le quedó dando vueltas en su espíritu es la expresión utilizada por Manuel para justificar su trabajo: *para bien ser*.

«...Esas tres palabras, (continúa) con el acento gallego arraigado e inconfundible, me dejan pensando. Lo que Manuel nos decía era un mensaje simple: para hacer bien las cosas, hay que hacerlas así y no de otro modo. E insistía: pues hay que hacerlas bien, no mal. Y usó para ese mensaje simple pero de inmenso contenido ético, sólo tres palabras de nuestra maravillosa lengua: para bien ser».

212 Se lo dejo al lector para que lo disfrute: “...Manuel acaba de llegar a casa. Trae un botiquín que forma parte de los viejos artefactos de los baños de mi viejo y noble departamento. Le habíamos encargado que procurara ajustar y arreglar unos listones de madera rajados. Queremos a estos artefactos que lucen armónicos con el estilo del edificio. Pero hoy es muy difícil, casi imposible, encontrar quien los repare. Nadie arregla las fallebas de las inmensas ventanas, ni las canillas de antiguo estilo, ni encuentra repuestos, ni, en fin, tiene paciencia ni ganas para hacerlo. Manuel es el único que lo hace. Manuel es el portero del edificio. Es gallego, naturalmente. Es inteligente y empeinado. Si él nos ha dicho que lo arreglará, no hay más que hablar. Lo arregla. Mientras los pintores siguen con su oficio en los baños, en medio del desorden habitual de las casas en esos instantes, escucho a mi mujer alabanzas en homenaje a Manuel. Me asomo al mundo de la cocina mientras suspendo mi arreglo personal, listo casi para salir a las obligaciones del día y un poco demagógicamente, debo reconocerlo, me sumo a las alabanzas. Le digo: es inútil, sólo Manuel puede hacer estas cosas. Manuel deniega, con falsa modestia, pero halagado y convencido de que tengo razón. Dice: es cuestión de paciencia. Y añade: ahora, antes de pintarlo, hay que sacar estos herrajes, para dar bien el enduido y para que le quede bien parejito. Entonces soy yo el que deniega: no Manuel, quien se me va a poner en estos trabajos, hoy en día. El pintor no lo va a hacer. Pero Manuel no cede. Mueve la cabeza y dice estas palabras: pues para bien ser, tiene que sacarle los herrajes. Y yo: imposible, Manuel, nadie se toma estos trabajos hoy en día. Ya estoy muy conforme con este arreglo que Ud. hizo. Dejémoslo así. Pero Manuel no se va a ir –yo empiezo a ponerme nervioso, porque se hace tarde, estoy atrasándome, no quiero dejarlo con la palabra en la boca– sin insistir: pues para bien ser tienen que desarmarlo. Bien, bien, transigimos mi mujer y yo. Le pediremos al pintor que le saque los herrajes. Gracias, gracias, Manuel. Y Manuel se va”.

Y da en la tecla de la relación entre ser y bien, olvidada hoy por la razón positivista:

«...No se trata, pues, de “hacer” bien algo. Se trata del “ser” de las cosas, del ser de uno mismo. Se trata de esencias, no de apariencias. Se trata nada más y nada menos que de ser».

Luego, un párrafo que revela la sabiduría del idioma, de los juegos de lenguaje que son modos profundos de pensar: «... ¿De qué *honduras del idioma* ha sacado Manuel estas tres palabras tan maravillosamente armadas y tan excelentemente aplicadas a la ocasión? ¿De dónde ha sacado Manuel esta lección dicha con *elocuencia clásica, de resonancia castellana, de estirpe aristotélica*? ¿De qué *rincones de su Galicia* jamás olvidada le viene dado a Manuel este tesoro de idioma y de virtud que nos ha entregado en medio del apuro intrascendente de mi atuendo cotidiano, de los trajines domésticos de la casa, del embarullado y seguramente no muy perfecto quehacer de los pintores?».

Y del bien ser surge, desde luego, el bien hacer. El que hace las cosas bien es porque pone en ellas todo su ser: «...Yo sigo pensando. Qué bueno fuera que todos cumpliéramos nuestras tareas con este empecinamiento, con esta tozudez de Manuel para bien ser. *Imaginemos*²¹³ *a cada habitante de este suelo, en cada una de sus tareas, la más humilde o la más encumbrada, desde la del oficio más sencillo hasta la del funcionario o la del magistrado, cumplida día a día, instante tras instante, con esta voluntad de bien ser*, de no hacer nada a medias, de no dejar nada terminado más o menos, de querer, empecinadamente, que todo tenga un buen ‘ser’, desde el expediente oficinesco a la ley, desde el producto artesanal a la porción del trabajo industrial, desde el arreglo hogareño a la educación de nuestros hijos».

Y luego, su verdadera emoción, que me acuerdo que comentó con nosotros en su momento: «...Y no sé qué agradecer más: si *el mensaje de virtud y de fe que Manuel me ha dejado*, o esta *lección de*

213 Como vemos, el “imagin” de mi padre era pequeño-burgués. No se imaginó cambiar el mundo, sino el mundo cotidiano de nuestro ser y hacer. Qué ocurrencia....

buen idioma castellano que parecíamos todos dispuestos a olvidar y a dejar de lado. No sé, en verdad, qué me ha emocionado más: si *el empeño por el bien ser* o si el acento que he advertido *como surgido de las entrañas mismas de la lengua heredada* y que cada día dejamos perderse un poco más en medio de *jerigonzas empobrecidas*».

A la mañana siguiente, mi padre pregunta por el origen: «...Al día siguiente, como quien no quiere la cosa, disimuladamente, le he preguntado a Manuel de qué lugar de Galicia proviene. Y me ha contestado, *orgulloso: del más lindo valle de la provincia de Lugo, de San Salvador de Moreda, en el ayuntamiento de Monforte de Lemos*. Nos hemos saludado, y cada uno ha seguido a lo suyo. Manuel, ya lo sé ahora, empecinado en que cada cosa sea hecha para bien ser. Y yo *he aprendido que conviene dejar atrás los títulos universitarios y los cursos de ética presuntuosos, y tener presente estas voces que llegan desde el fondo de los siglos, con tres palabras de un buen y sonoro castellano, y dedicarnos a bien ser*».

Vale la pena reiterarlo: «...Y yo he aprendido que conviene dejar atrás los títulos universitarios y los cursos de ética presuntuosos, y tener presente estas voces que llegan *desde el fondo de los siglos*, con tres palabras de un buen y sonoro castellano, y dedicarnos a bien ser».

Coherente. Quien siempre afirmó que la escuela es hija, y no causa, de la sociedad, supo admirar ese mundo de la vida y ese juego de lenguaje que dieron a Manuel lo que una educación formal desvitalizada no puede dar. Nuestra educación formal actual no puede ayudarnos para el bien ser porque el bien ser previo, presupuesto, se ha esfumado. Es tarea nuestra recuperarlo, para lo cual no nos queda sino vivir con maestros y honrar su memoria²¹⁴.

214 El artículo concluye con un bello homenaje: “... Algún día, Manuel, si el destino me lleva a tus tierras, buscaré el ayuntamiento de Monforte de Lemos, iré a la aldea de San Salvador de Moreda, y respiraré con el aire de los pinos que seguramente quedarán, entre las piedras y los arroyos, en medio de las casas y las calles, el sabor de estas palabras y el acento con que las he escuchado”.

8. “Más bajo, poetas, más bajo”, 22-9-84

El grito nunca le hizo bien a mi padre y él, además, exhortaba a no gritar. Dejemos ciertos análisis psicológicos y éticos de lado. No sé qué es mejor, si un italiano o un inglesito, si se me permiten estereotipos ya perimidos. Pero que él era un Lord Inglés que hablaba italiano, eso seguro.

Por lo pronto, el bien no hace ruido y el ruido no hace bien. Eso seguro, también.

Por lo tanto, mi padre hace un llamado a que la palabra escrita baje el tono de su voz, en una época, ya, de griteríos diversos. Recuerde el lector que era 1984.

Comienza recordando unos versos de León Felipe: «...”*Más bajo, poetas, / más bajo; / hablad más bajo / no gritéis tanto, / no lloréis tan alto; / si para quejaros acercáis la bocina a vuestros labios / parecerá vuestro llanto como el de las plañideras, / mercenario*».

Y su tesis central: «...La palabra escrita es la razón que discurre. Es también la pasión lo que la mueve. Pero no grita: ofrece su argumento y cuando por la vía de la razón el argumento penetra en el alma entera –pasión y razón– estalla en el interior del lector la conmoción profunda y duradera. Entonces, el hombre se levanta para la acción. O se enternece y se dobla para adentro, se repliega y medita. La palabra escrita no necesita gritar, no debe gritar. No es necesario usar el idioma como un látigo y los adjetivos como piedras y los giros de la lengua como trompas anunciadoras de cataclismos justicieros o vengadores».

Aquí tenemos al aristócrata. El, que conocía los límites educativos de la palabra escrita, que reconocía el poder enorme de los medios de comunicación, con la pasión de la imagen y el sonido.... Prefería sin embargo leer a Pirandello mientras escuchaba a Mozart, y estaba convencido de que eso era Civilización y que ella era buena para todos.

«...El escritor y el poeta, por eso, no llaman en su auxilio a las cloacas del lenguaje para pintar o combatir los más tristes hondones de la maldad o del vicio; para contar el dolor o el pecado. El poeta y el escritor tienen caridad; las palabrotas, no».

Y como buen aristócrata, critica la demagogia chata de la vida política: «...También la vida política de nuestra Argentina de hoy sufre

del griterío de dirigentes, hombres públicos y entidades, que en las manifestaciones callejeras, en las solicitadas, en las declaraciones, en los actos de gobierno, muestran creer que el grito vale más que las razones fundamentadoras».

Pero, «...El escritor y el poeta, si lo son de verdad, son medidos. Saben del idioma y conocen sus secretos. Transmiten su mensaje con la riqueza y con la fuerza que dan la verdad y la belleza».

Y concluye de vuelta con los versos citados al principio, esta vez especialmente dirigidos a muchos: «...Basta. Para argumentación, es suficiente repetir –nunca será bastante para el gozo que produce– el precepto inmejorable de León Felipe. Leedlo de nuevo, **poetas, escritores, actores, cantores, locutores**: *‘Más bajo, poetas; / más bajo; / hablad más bajo / no gritéis tanto, / no lloréis tan alto; / si para quejaros acercáis la bocina a vuestros labios / parecerá vuestro llanto como el de las plañideras, / mercenario’*».

9. Hacer los deberes”, 14-11-85

Los profesores de filosofía nos matamos para explicar las diferencias entre las éticas de Aristóteles, Kant, los estoicos, Santo Tomás, el sentido de la vida, la vocación, etc.

Pero el viejo maestro y su capacidad literaria nos superan totalmente en un corto artículo de no más de diez párrafos.

Se trató del artículo “Hacer los deberes” que, con una analogía muy cercana a todos, desgana los secretos de la ética más profunda.

Una pequeña ironía y un caritativo esbozo costumbrista le sirve para plantearla.

«...Entre las tradiciones de la escuela primaria se cuentan los deberes. Exorcizados como herejías pedagógicas por muchos educadores y elevados a la santidad de los dogmas intocables por generaciones de maestros, los deberes forman parte, de todos modos, de una realidad que subsiste más allá de cualquier discusión. Lo que no se sabe si perdura es la severidad de los ritos hogareños que exigían hacer los deberes. Porque en la vida doméstica de los infantes de antaño regía, con un carácter bastante cercano a los mandamientos mosaicos, la in-

flexibilidad de los mayores, generalmente la madre, también el padre, y hasta los auxiliares cercanos en forma de hermanos mayores, tías solteras, abuelas o abuelos y hasta servidores que se ocupaban de no dejar incumplidos los encargos escolares».

Pero “los deberes” van más allá de la escuela. En la vida adulta también hay que “hacer los deberes”.

Y ello implica tres posibilidades.

Uno, volver a ser el niño que se rebela: «...pueden suceder varias cosas. Una es que el hombre se rebele y decida no cumplir con sus deberes, algo así como cuando el chico decía ferozmente ‘no quiero’ y tiraba el cuaderno al suelo y hasta era capaz de ensuciarlo y arrugarlo y decidía que no iba a hacer los deberes de ese día y de ningún día. Se da, se da, a veces».

La segunda posibilidad preocupaba mucho a mi padre. Es la del adulto que hace sus deberes, sí, pero.... Sin saber muy bien por qué. Veamos cómo lo describe: «...También puede ocurrir que el hombre cumpla con sus deberes pero sintiendo en cada instante, que es víctima de la opresión. Que vaya a su trabajo, no falte y ni siquiera llegue tarde, pero sienta en su interior que algo o alguien lo hace víctima de una extorsión injusta. Sentirá entonces lo mismo que el niño al que le prohibían ir al cine o salir a jugar o leer las historietas antes de haber hecho los deberes. Y descubrirá a menudo, a la hora en que vuelve de su trabajo diario, cuando llega a su casa, cuando ha terminado los deberes de la vida del adulto dómine que no alcanza a precisar, que está entonces tan cansado que ya no tiene ganas de ir al cine ni de salir a jugar. *Son el hombre o la mujer que cuando llegan a los años altos de la vida se interrogan sobre lo que han hecho y se encuentran sin entenderlo muy bien.* Han cumplido sus deberes, han criado sus hijos, han atendido sus necesidades, han levantado un hogar, han sido honrados, no han engañado a nadie, han satisfecho sus obligaciones ciudadanas, han cancelado sus deudas, han pagado sus impuestos, son abuelos honestos y padres dignos, *pero en el fondo de sus almas sienten que la voz que los llamaba a hacer los deberes les debe todavía una explicación*, que alguna rabona debieron haberse permitido y que al fin no están seguros de que haya valido la pena haber sido alumnos tan cumplidores».

¿Y por qué esta preocupación? Porque los deberes perfeccionan a la persona cuando se cumplen desde la propia conciencia: «...Puede pasar, también, algo diferente. Y es hacer los deberes con satisfacción, con alegría, sin sentir que nos roban tiempo para otra cosa porque son esos deberes los que queremos hacer entrañablemente. Puede ocurrir, por fin, que el viejo llamado maternal a hacer los deberes se internalice de tal modo que el hombre o la mujer sean capaces de cumplir su deber en la vida, en el trabajo, con los hijos, con sus vecinos, con su conciencia moral, tan alegremente que no les pese, que sientan aquella voz como propia hasta el punto de que se les haga necesaria».

Mi padre está llamando con esto a la plenitud de la vida moral, a ese adulto para cuya preparación él trabajó siempre y con ese mismo entusiasmo.

Aristóteles fue en su momento la superación entre el epicureísmo y el estoicismo. El epicureísmo era placer sin deber; el estoicismo, deber sin placer. El eudemonismo de Aristóteles pone la felicidad en el deber: porque la virtud es lo que actualiza nuestras potencias como ser humano, lo cual es lo que da la felicidad como plenitud, distinta al equilibrio de placeres o al deber sin la pasión. Santo Tomás toma la idea de actualización de las potencias y pone a Dios como fin último del ser humano, y las virtudes como hábitos buenos que conducen fácilmente a ese fin último donde se encuentra la felicidad total. No es estoicismo, porque las pasiones son buenas en tanto conduzcan a su fin. Para lo cual cada pasión necesita su virtud. Pero en el conocimiento por connaturalidad, la persona buena, virtuosa, cumple con sus deberes por amor a Dios y al prójimo, no por temor al castigo ni por el interés del premio. En ese encuentro con Dios y el prójimo está la felicidad que de ese modo se une al deber.

Kant, unos cinco siglos después, parece haber afirmado el deber por el deber mismo, tal vez la máxima garantía del cumplimiento del deber. Los tomistas y shellerianos le reclamaron sacar a la finalidad del deber, volviendo a cierto estoicismo negador de las pasiones, las aspiraciones y la alegría. Sin embargo, Juan Pablo II pudo decir, en el siglo XX, que el segundo imperativo categórico de Kant, esto es, no tomarás a un ser humano nunca como medio, sino como fin, es un imperativo cristiano. Con lo cual une a Kant con Santo Tomás: hay un imperativo

categorico cristiano. Amarás a Dios y al prójimo, y por lo tanto no tendrás a Dios como medio ni a otro ser humano como mero instrumento.

Y entonces tus deberes cotidianos serán tu felicidad, tu decisión, porque serán el cumplimiento de tu vocación, de tu ser más profundo: «...Hay, nadie lo dude, algunos seres que son felices cuando hacen los deberes. En la voz del maestro que los encargaba han encontrado la propia voz interior que los hace ser ellos mismos, no otros, no extraños, cuando llegan a hora a sus obligaciones, cuando se esfuerzan por dejar su porción de trabajo bien hecha, por atender y cuidar a sus hijos, por ser honrados con el prójimo y honrados con el vecino, por visitar a un enfermo, por ayudar a un necesitado».

Tres etapas, por ende, marcan al ser humano en el cumplimiento del deber, en el hacer los deberes. La primera es hacerlos por temor al castigo o por interés del premio. Es la ética comprensible del niño y las éticas heterónomas criticadas por Kant. Es casi una no ética, porque si no fuera por el castigo, no cumpliríamos con el deber.

Está luego la etapa del más o menos, de la existencia inauténtica, o dudosa, o la del malestar en la cultura de la que hablaba Freud. Cumplimiento con mis deberes porque sí, porque toca, porque así me lo piden las presiones sociales, porque hubo algo de amor, pero no muy pensado, porque hubo algo de temor en un fondo muy al fondo. Deja un sabor amargo, una duda permanente, una pregunta no respondida, un sin sentido latente, una neurosis noógena como diría Frankl.

Cuidado, porque una persona así no puede educar. No tiene autoridad moral. No pueden ser padres, aunque biológicamente lo sean. El adolescente percibe que su adulto se portó mal cuando tenía su edad porque le tocaba, y que ahora se porta bien porque le toca. Capta el sin sentido y no tiene ejemplo que seguir, para caer luego en Maradona o en el Che.

Pero puede llegar, finalmente la madurez, el vivir, no el ser vivido (Mandrioni), el dirigirse uno mismo hacia sus fines por decisión de una conciencia que ama más que teme. Siempre imperfecto, claro, porque somos “El vizconde partido por la mitad” (ver después) pero finalmente nuestro ser, nuestra vocación y nuestro deber se han unido en un abrazo de felicidad especial, esa que dice: «este soy yo, está bien que ese sea yo, seguiré siendo ese yo y he seguido siendo yo».

Y ese es el fin de la educación. Eso era, recordemos, prepararse para ser adultos. Un deber que surge del interior, de la vocación, del sentido. Una persona que se gobierna a sí misma, que no se aliena en la masa ni se deje llevar por las órdenes de los Estados.

Mi padre concluye:

«...Mucho de lo que se ha aprendido en la escuela, más allá de las primeras letras, puede olvidarse sin gran problema. Pero si se ha guardado intacto el sentido moral del deber (aquella voz del maestro que reforzaban los padres en el hogar mandando a hacer los deberes), algo esencial habrá ganado el hombre. A la hora del balance, no son más felices los que eligieron el camino del capricho y tiraron al suelo el cuaderno y lo mancharon de tinta o lo pisotearon. Los que hacen sus deberes tienen, por añadidura, la dicha de sentirse maestros de sí mismos. Así de simple: el deber está dentro de ellos. Digámoslo de otra manera y estamos en el terreno de la ética: *son dueños de sí mismos*».

10. "Hacer exactamente lo que se quiere hacer", 16-7-85

En este artículo mi padre habla del personaje de una novela de Evelyn Waugh²¹⁵. Pero, en realidad, y como muy bien me lo señaló mi hermano Pablo, habla de sí mismo. Y es interesante notar que su pudor y recato hizo que lo hiciera sólo esta vez y por medio de un pseudónimo y un símbolo.

215 El artículo comienza así: "...Hay un maravilloso libro de Evelyn Waugh —"La nueva Neutralia"— tan poco conocido entre nosotros que sólo muy pocos, de los no muy abundantes lectores de este autor inglés, saben de su existencia. Llegó a mis manos en una librería de viejo, en una sencilla pero hermosa publicación de Ediciones Criterio, de 1953. Narra las desventuras de un profesor de lenguas clásicas del colegio de la Universidad de Grandchester (probablemente institución imaginaria) durante su estada en un exótico país, con motivo de un homenaje a un helenista de varios siglos atrás, prácticamente ignorado por casi todos los helenistas del mundo, pero admirado por nuestro protagonista".

El artículo se refiere al valor de hacer lo que dicta la conciencia, aún en contra de la mayoría o en contra de todos.

El personaje en cuestión es Scott-King, un profesor de lenguas clásicas que, por las nuevas circunstancias culturales, se ve amablemente presionado por las autoridades docentes a enseñar otra materia... Como Historia Económica. Pero Scott-King cree en lo suyo: «...’Si me permite, señor rector (cita mi padre), seguiré dando mi materia como hasta ahora, mientras haya un solo alumno que quiera estudiar lenguas clásicas. Me parece que sería realmente una perversidad hacer algo para preparar a un muchacho para el mundo moderno’».

Mi padre se adelanta a aclarar cuál es el tema: «...No intento abrir el debate sobre la enseñanza de las lenguas clásicas, ni sobre las virtudes o las perversidades del mundo moderno, ni mucho menos sobre la importancia de la historia económica».

Lo que interesa a mi padre es lo siguiente: «...Intento solamente mostrar la ejemplaridad del hombre que cree en una causa, que cree en lo que hace, que cree en el valor de un contenido cultural que trata de mostrar a otros hombres. En una palabra, que ama su oficio y tiene suficiente caridad como para intentar enseñar a los jóvenes la belleza y la dignidad de lo que ama».

Y en ese sentido, Scott-King es «...un testimonio de eticidad y de libertad».

«...Hay hombres así, (concluye mi padre) capaces de seguir adelante con su fe y su obra en medio de una sociedad que no los entiende. Son seres anónimos capaces de hacer en la vida exactamente lo que quieren; capaces de enseñar lenguas clásicas *o de escribir sobre el oscuro Scott-King, protagonista de una desconocida novela de un autor casi desconocido hoy en la Argentina. Vale la pena hacerlo mientras se confíe en que habrá quizás un solo lector para estas líneas*».

No sé si se advierte la analogía: así como Scott-King seguirá enseñando mientras haya sólo un alumno, mi padre seguirá escribiendo sobre este desconocido personaje mientras confíe en un solo lector para sus líneas.

Pero eso es un símbolo. No se trata de que mi padre haya escrito sobre el desconocido personaje del desconocido libro de la desconoci-

da, en Argentina, Evelyn Waugh. Se trata de que mi padre ha escrito y luchado toda su vida a favor de lo que casi toda la sociedad argentina está en contra: la libertad.

Lo que mi padre acaba de hacer es decir indirectamente –pocos se dieron cuenta- que él es uno de esos hombres, «...capaces de seguir adelante con su fe y su obra en medio de una sociedad que no los entiende». Es una declaración de libertad en medio de un aparente fracaso. Sí, no logró convencer a nadie sobre sus reformas, pero él está tranquilo con su conciencia y su libertad.

Creo que es una lección para todos nosotros, en una época en la cual la libertad está desapareciendo cada vez más.

Al menos nos queda la libertad y el deber de ser nosotros mismos.

Pero nos queda no porque sea fácil –al contrario- sino porque es lo único que permite seguir mirándonos al espejo todas las mañanas.

“Hola: sigo siendo yo”.

11. “No, dijo William gravemente. Aquí, no”,23-3-88

Otra vez la libertad. Otra vez el derecho a la intimidad. Otra vez el artículo 19 y un llamado al Estado para que se detenga ante la conciencia. Y no será la última.

Otra vez una novela de Evelyn Waugh, y esta vez el protagonista es William Boot, un aristócrata de costumbres arcaicas que sin proponérselo obtiene un importante contrato como escritor para *The Beast*, un famoso diario de la época.

El diario tiene su gran dueño, Lord Copper, y una especie de gerente, Mr. Salter, quien entre varias cosas tiene la tarea de convencer a Boot de asistir a un banquete en honor de Lord Copper y dar un discurso.

Pero Boot se niega a asistir. El motivo parece banal: si lo hace, se enterarán, cosa que él no quiere, “Nannie Bloggs, Nannie Price... todo el mundo”.

Ello provoca el sarcasmo de Mr. Salter: «...’Esas damas que acaba usted de mencionarme, (cita mi padre) serán, sin duda, dos personas respetables, pero deberá admitir, mi querido Boot, que lord Copper

es un poco más importante'. Y sigue la respuesta: 'No, dijo William gravemente. Aquí no'».

Ese "no" de William Boot llama poderosamente la atención de mi padre.

¿Qué es "aquí"? «...Aquí, no', dijo William gravemente. Aquí es la casa, el hogar, la familia; es la vida propia, única, irrepetible; *es el templo amurallado por la argamasa de la civilización occidental en el que encuentra su asiento principal la libertad del hombre*, del hombre concreto, de cada ser humano con su rostro, su cuerpo, su sangre... y su cuarto».

Mi padre sigue con entusiasmo: «...Ante ese templo se detienen los jerarcas del mundo y los poderes de cualquier clase. La autoridad de los soberanos concluye ante su puerta. De paredes adentro, la conciencia de cada hombre rinde cuentas sólo a Dios. *¿Quiénes son Nannie Bloggs, Nannie Price? No interesa demasiado explicarlo en detalle.* Son la familia de William Boot, son su casa, su hogar heredado, su vida interior. Podrían ser su mujer, o sus hijas, o un par de tías viejas, o un cuarto con libros, o una sala con muebles queridos, o un jardín cultivado con sus manos. *Son, en fin, el reducto del individuo transformado en persona, en un hombre libre que puede decir que no ante todos los poderes de este mundo*».

«...Poco más o menos, -agrega- he ahí la base de la cultura judeo-helena-cristiana a la cual pertenecemos. El hombre es un ser en relación directa y personal con Dios; es un ser libre; es un ser cuya dignidad es suprema».

Obsérvese: ¿cuál es el fundamento de esta sagrada libertad? La Civilización Judeo-helena-cristiana. Algo que aprendí cuando era adolescente, escuchando un disco de Julián Marías que mi padre me propuso escuchar en el "combinado" de nuestro living.

Y, de vuelta, su amado art. 19:

«...Algo de todo esto late en la fórmula del artículo 19 de la Constitución nacional, también un modelo de economía de lenguaje en el campo filosófico y político: 'Las acciones privadas de los hombres que de ningún modo ofendan al orden y a la moral pública, ni perjudiquen a un tercero, están sólo reservadas a Dios, y exentas de la autoridad de los magistrados'».

Dice bien mi padre: economía de lenguaje. Así debe ser el lenguaje jurídico. La ambigüedad de la norma atenta contra la libertad.

«...*Sepamos custodiar* este legado de Occidente que es la libertad del individuo frente a los esfuerzos que los totalitarismos y los pretendidos socialismos benefactores, con excusas variadas, pretenden sepultar y ya han sepultado en muchos lugares de la tierra».

Las itálicas son nuestras. Sepamos custodiar. Un mandato que me tomé muy en serio.

«...Porque, (concluye) en última instancia, *nada puede ser más importante. Y si de mi salvación eterna se trata, es un asunto que compete sólo a mí, de puertas adentro.* Frente a cualquier solicitud que del mundo pueda llegarme, frente a cualquier reclamo que en nombre de los poderes de este mundo pueda hacérseme, no será malo acordarse de la respuesta de William Boot cuando se le alegó que un gran personaje era, sin duda, más importante que dos ancianas familiares de su propia casa: ‘No, dijo William gravemente. Aquí, no’».

12. El vizconde partido por la mitad (10-12-89)

En otra muestra de su cultura literaria, mi padre comenta ahora a Italo Calvino, y particularmente su obra *Il visconte dimezzato*. Narra la historia de un joven vizconde, Medardo di Terralba, quien viniera de una guerra partido al medio, literalmente, de arriba abajo.

Mi padre advierte el simbolismo inmediatamente. «... ¿Es acaso el hombre uno? Lo que vemos, lo que sabemos de cada prójimo, ¿es todo él o es sólo su mitad? ¿Y no será quizás cada hombre más de dos? ¿No podrá ser cada hombre varios que se confunden, o, más difícil todavía, que pugnan por imponerse sobre los otros que con él conviven?».

Y he aquí que Medardo comienza a hacer el mal. «...Su justicia era sádica; sus castigos, torturas crudelísimas. Y su pasión, cortar al medio animales, insectos, árboles, flores. Era el Malo».

Pero sucede lo previsible. Un día fue totalmente, *totalmente*, bueno.

Y otro, totalmente malo.

«... Y nadie sabía cuándo Medardo haría el mal, tremendamente, y cuándo el bien, santamente. El Malo flagelaba y el Bueno curaba las llagas. Uno perseguía y el otro amparaba».

Claro, era los dos. Un día los dos se enamoraron de una campesina quien, astutamente, convocó a ambos el día del matrimonio y no tuvieron más que batirse a duelo. Y se fueron uno encima del otro y volvieron a ser uno.

Pero entonces... «...no fue malo enteramente; sólo un poco malo a veces. Y fue bueno muchas veces, pero no volvió a ser un santo varón».

En esa dualidad nos debatimos todos. Medardo es el símbolo de que la búsqueda del propio ser queda confundida por ella.

«...En su interior, Medardo di Terralba —ya entero— quedó melancólico. Un cierto conflicto latía en él. Buscaba su unidad —ahora que, por fin, era uno— y no la encontraba. *¿Quién soy yo?, se preguntaba a veces. Cuando estaba ‘dimezzato’, el Malo era el Malo y el Bueno era el Bueno. Pero ahora, ¿era malo o era bueno? ¿Cuál de las dos mitades era la más suya?*».

Mi padre sigue: «...*El hombre se sigue buscando a sí mismo hasta el día de su muerte. Sabe que él es más de uno. Que en su interioridad laten fantasmas de perversiones y de santidades, de miserias y de heroísmos.* Cada día, cuando va y viene de su trabajo, sabe que él podría —que él hubiera querido— partir hacia las grandes aventuras. Sabe que es médico pero soñaba con ser poeta; sabe que es padre de familia pero soñaba con ser guerrero; sabe que es cobarde pero que podría ser temerario».

Y entonces mi padre recurre a la ayuda de su admirado Unamuno: «...Unamuno, el gran Don Miguel, lo explicó más rudo. ‘¿Qué es lo más íntimo, lo más creativo, lo más real de un hombre?’ se pregunta en el prólogo de *Tres novelas ejemplares*. Y menciona entonces, la ‘ingeniosísima teoría de Oliver Wendell Holmes sobre los tres Juanes y los tres Tomases’. ‘Y es que nos dice que cuando conversan dos, Juan y Tomás, hay seis en conversación, que son: *el Juan real*, conocido sólo por su Hacedor; *el Juan ideal de Juan* y *el Juan ideal de Tomás*’ y lo mismo vale

para Tomás. *Es decir: está el Juan que es para Dios, el Juan que Juan cree ser y el Juan que los otros creen que es.* Pero añade todavía implacable, el rector inmortal de Salamanca: *‘Y por el que hayamos querido ser, no por el que hayamos sido, nos salvaremos o perderemos. Dios le premiará o castigará a uno a que sea por toda la eternidad lo que quiso ser’*». Mi padre quedó siempre particularmente impresionado por esa cuarta identidad que añade Unamuno. Las otras tres identidades atraviesan las diversas etapas de la vida. «...En la adolescencia buscamos una identidad, una única identidad. Queremos ser uno y sin embargo clamamos, angustiados, ante el prójimo: ¡no me entienden!, porque el prójimo se niega a admitir que yo soy más de uno».

Pero luego... «... comprendemos que no debemos escandalizar tomamos la apariencia de una identidad, para tranquilidad de todos los que nos rodean. En el fondo de nuestra conciencia, las mitades de nuestro ser siguen agitándose y a menudo combatiéndose, en ocasiones con ferocidad, hasta que a veces, como en el caso del ‘vizconde dimezzato’, se abrazan y confunden sus nervios y su sangre».

Sí: llega un momento donde legítimamente somos el personaje que los demás ven, porque queremos ser uno y no queremos escandalizar. Y porque en el fondo, somos también ese. La máscara es también auténtica. Porque es tal vez la fusión entre los dos vizcondes. No somos, en la vida cotidiana, el héroe o el criminal. Somos este, habitualmente tranquilo, cuyos defectos y virtudes se van repartiendo en la generosidad de una vida en equilibrio que es aceptable al mundo social.

Pero, ¿quién somos para Dios? Veremos que mi padre saca otra vez el tema, en el artículo que lleva el nombre del libro, *La hora de encontrarse a sí mismo*. Por ahora, deja la inquietud: ¿me salvará Dios por el que he querido ser? «...*En silencio, para no escandalizar al prójimo, dejamos que sigan agitándose hasta el fin de nuestros días los cuatro yo de que hablaba Unamuno – ¿y por qué no podrán ser más?– con la secreta esperanza de que Dios me salve no por el yo que he sido, o por el que creí ser, o por el que el prójimo creyó que era, sino por el que quise ser. Así sea*».

De la mano de Calvino y Unamuno, mi padre ha puesto el dedo en la llaga de nuestro pecado original, de esa naturaleza herida, ni ángel ni demonio, que también describió Adam Smith en su ya clásica *Teoría*

*de los sentimientos morales*²¹⁶. Curiosamente, no es una lectura habitual de los cristianos, a pesar de que el autor sólo dice quiénes somos después del pecado original. Somos ese ser intermedio, bueno a veces, malo otras veces, pero nunca totalmente ángel o demonio, excepto que nos dejemos (gran misterio) tomar de la mano, totalmente, por la Gracia de Dios, la santidad, o nuestra psiquis derive trágicamente en la absoluta criminalidad sin culpa.

Pero como diría Freud, no es el caso del neurótico habitual que siente ese *Malestar en la cultura*.²¹⁷ Somos buenos pero no tanto y, cuidado, somos habitualmente ese quien “hace los deberes” sin saber muy bien por qué. Y aunque lo sepamos, aún así pecamos y el sufrimiento del pecado se hace más intenso. Y en la intensidad de ese dolor emerge una oración anhelante. En ese complicado fondo, también hemos querido ser muchas cosas buenas. Que, paradójicamente, *han vivido en las no vividas vidas*. ¿Nos redimiremos por ello? ¿Será lo que hemos querido ser la redención de lo que no hemos podido ser? ¿Quién, finalmente, mirará a los ojos de Dios antes de que Dios juzgue? ¿Será la mirada del arrepentido que no puede sostener la mirada ante el ser que ama? Porque eso es el purgatorio, dice Benedicto XVI²¹⁸. Tal vez el cielo y el infierno inmediatos sean los destinos para las dos partes separadas.

A los demás, sólo nos queda rezar y purgar.

13. “El constitucionalismo nació para defender la libertad”, 21-9-90

Volvamos ahora al filósofo político, al liberal clásico, en una Argentina autoritaria y personalista aún dentro del movimiento liberal.

El artículo comienza denunciando sin miramientos un error ampliamente extendido que llegó, 30 años después, a niveles nunca vistos en lo que creíamos era Occidente.

216 Liberty Fund, 1976.

217 En Freud, Obras Completas, op.cit.

218 Carta Encíclica *Spes salvi*, 2007.

«...Un error ampliamente difundido considera que los estatutos y constituciones sobre los cuales reposa la organización social y política de las naciones modernas tienen por finalidad principal *promover o asegurar la grandeza de cada una de esas naciones* y que, con ese propósito, deben estructurar una forma de gobierno apta para alcanzarla. Además, se entiende que el Estado debería ocuparse *de la felicidad y el bienestar* de los miembros componentes de la sociedad, y por lo tanto de la equidad en la distribución de la riqueza y de obtener modos de conducta universalizados fundados en la justicia y la solidaridad mutuas entre los hombres».

Más claro imposible. No, las constituciones no están para asegurar la grandeza de una nación, y menos aún para la felicidad de los seres humanos. Oh Luis Jorge, qué hereje que fuiste siempre.

Pero de ese error derivan otros dos. Uno es la justificación de la democracia como el “menos malo” de los gobiernos. Otro es el constitucionalismo social. Este último «...Tendría por objetivo esencial garantizar, mediante la acción del Estado, aquellos ideales de equidad en los comportamientos, de justa distribución de las riquezas y de felicidad y bienestar personal de todos los seres humanos, desde su nacimiento hasta la muerte”. Oponerse a este nuevo dogma, desde la Segunda Guerra, requería de gran dosis de valentía y capacidad de soportar el ostracismo intelectual».

MUY interesante la comparación que hace después. Sin haber leído a Feyerabend²¹⁹, mi padre advierte que esta preocupación por el bienestar es el mismo proteccionismo paternalista que antes los príncipes temporales tenían hacia lo religioso: «...Probablemente, un último resto de sentido común, un postrero escrúpulo racional o un temor subconsciente a dar el gran paso final de este llamado constitucionalismo social ha impedido añadir –hasta hoy, al menos, y en cuanto está en nuestro conocimiento– *un artículo o declaración por la cual el Estado debería, también, garantizar la salvación del alma y un lugar en el Paraíso en la vida más allá del orden terrenal*». No, mi padre no

219 Op.cit.

exageraba. Porque si los ilustrados, a partir del s. XVIII, esos mismos que idearon la escuela redentora, hubieran estado realmente convencidos de que algunas conductas implicaban el infierno, las hubieran prohibido. Excepto en EEUU, la falsa defensa de la libertad religiosa por parte del Iluminismo se basó siempre (y así es en casi todos) en el agnosticismo e indiferentismo religioso: las religiones no importan, son meros mitos simbólicos, *por lo tanto*, el Estado no las prohíbe. Ese “por lo tanto” es el asesinato de la libertad. Porque los derechos individuales, comenzando por el de libertad religiosa, no se basan en que los seres humanos NO se puedan equivocar. Se basan en que “las acciones privadas de los hombres...”, ¿se acuerdan? Algo que hay que seguir explicando hasta a los liberales hoy en día.

Pero volvamos a Luis Jorge. Mi padre vuelve a los orígenes: «... El ideal constitucionalista fue *impedir la opresión de los individuos por parte de cualquier poder que pretendiera hacerlo*, garantizar a los miembros de la sociedad derechos inalienables y el ejercicio de las funciones que, invirtiendo los términos tradicionales de la relación hombre-Estado, convirtieran al primero en el soberano y al segundo en el servidor».

O sea: custodiar los derechos individuales. Para eso es la Constitución. Para la felicidad está el psicólogo, el sacerdote, el amigo, siempre voluntarios. Porque la Constitución es ley positiva, y la ley positiva implica coacción. Y al único que se coacciona en una sociedad libre es al funcionario público cuando excede el mandato de sus atribuciones constitucionales.

«...Durante siglos, los Estados —emperadores, reyes, señores de cualquier tipo y, en parte, también, el clero— habían sido los soberanos. Disponían de la suerte y de la vida de los súbditos, en nombre de la nación o de causas de naturaleza diversa, política o religiosa. Guerras, hambres, persecuciones, opresión económica, exacciones impositivas, levass, prisiones: todo era válido en nombre del Estado soberano, de la nación o de la bandera o de la causa invocada y representada —por sí y ante sí, casi siempre con el refuerzo de los principios que invocaban el derecho divino— por monarcas y señores».

El constitucionalismo nace para dar vuelta esa opresión: «...La gran conquista de los siglos XVIII y XIX fue la inversión de esa relación

entre el Estado y el súbdito. El hombre pasó a ser libre. La libertad del individuo, la garantía de sus derechos fundamentales como persona —no nacidos de estatutos o constituciones, *sino propios del derecho natural y de la esencia del cristianismo y reconocidos por aquellos*— se convirtió en la finalidad capital del constitucionalismo».

Por ende, la misión del constitucionalismo no es la grandeza de una nación, sino la libertad: «...Fueron dictados para evitar toda coacción contra esa libertad, *impedir prisiones arbitrarias, confiscaciones de los bienes, exacciones impositivas, restricciones a la iniciativa personal*. El Estado que esas constituciones estructuran no tiene como meta hacer grande y poderosa a una nación o una bandera. *En todo caso, la nación y la bandera serán grandes y poderosas si los pueblos que las conforman —los ciudadanos libres que deciden su destino individual y su destino común— así lo quieren y son capaces de alcanzar esos fines*». Esto es, grande será la nación cuyos ciudadanos son respetados en su libertad.

E insiste luego en la peor herejía: «...El Estado tampoco tiene por finalidad —en esta concepción primigenia que parecería estar olvidándose— obtener la felicidad y el bienestar de los hombres en esta tierra».

No es que ello no importe, sino que es misión de cada persona: «...Alcanzar ese bienestar en forma personal es, en última instancia, una cuestión propia de cada individuo. Y los estatutos y constituciones lo que procuraron es otorgar a todos, igualitariamente, las condiciones de libertad y de seguridad que le permitan hacerlo, pero por sí mismo, libremente».

La solidaridad es también muy importante, pero mi padre recuerda lo que debería ser obvio: no es juzgable. La solidaridad forzada es una contradicción. «...no es cuestión (agrega) de la que el Estado pueda ocuparse ni, mucho menos, imponer un tal acatamiento a la equidad y a la solidaridad social. Si intenta hacerlo tirará a la criatura por el sumidero junto con el agua sucia de la bañera, pues para imponer la solidaridad social anula la libertad y, sin esta, aquella es imposible, ya que el término solidaridad sólo se explica racionalmente en función previa de la libertad».

Y entonces concluye mi padre con el gran pecado de siempre, de ayer, hoy y mañana para el corazón hobbesiano del hombre: la defensa del liberalismo, que es igual a constitucionalismo: «...El resurgir del liberalismo como doctrina social y política en estos años finales del siglo XX debe comenzar por reconocer que la idea central sobre la que se apoya es, simplemente, la defensa de la libertad y de los derechos del hombre, y de la democracia como el único régimen apto para garantizar aquella y hacer posible el ejercicio de estos. *No se trata del progreso material o económico de la sociedad, o de la grandeza o poderío de las naciones, y ni siquiera del bienestar común o de la felicidad de los hombres*».

Y sigue:

«...Aunque da la casualidad –¿casualidad?– de que es gracias a la vigencia plena de la libertad, de las garantías contra toda opresión, a la seguridad de la vida y los bienes, al ejercicio en plenitud de los derechos del hombre y a la ausencia de toda coacción que impida u obstaculice el despliegue de la voluntad e iniciativa creadora de los individuos *que se alcanza de verdad el progreso material y económico del mayor número, la grandeza de las naciones y las condiciones que posibilitan a cada ser humano la búsqueda de la felicidad y de la salvación eterna*».

Mi padre ha resumido en este artículo la esencia del liberalismo: la garantía constitucional de las libertades individuales. Aquellos que ponen en el Estado la construcción de la nación, se quedan sin nación y sin libertad. Aquellos que recuerdan que un Estado *de Derecho* es lo único que hace justo a un Estado, esto es, respetar los derechos, tendrán una nación justa.

En estos tiempos, en este incierto 2021, cabe recordar nuevamente que «.....Durante siglos, los Estados –emperadores, reyes, señores de cualquier tipo y, en parte, también, el clero– habían sido los soberanos. Disponían de la suerte y de la vida de los súbditos, en nombre de la nación o de causas de naturaleza diversa, política o religiosa. Guerras, hambres, persecuciones, opresión económica, exacciones impositivas, levass, prisiones: todo era válido en nombre del Estado soberano, de la nación o de la bandera o de la causa invocada y representada –por sí y ante sí, casi siempre con el refuerzo de los principios que invocaban el derecho divino– por monarcas y señores».

Mi padre escribió en tiempo pasado: «...todo era válido en nombre del Estado soberano».

¿Era? ¿No lo ha vuelto a ser?

¿No han vuelto los seres humanos a abandonar su libertad, desesperados, ya sea por su seguridad, su salud o las diversas correcciones políticas?

Y peor, ¿no lo han hecho en aquellas naciones que tenían un Estado de Derecho?

El liberalismo, más que un estado de la humanidad, es la conciencia moral de los pueblos. Nos alejamos una y otra vez de ese ideal y durante el alejamiento, la libertad es objeto de burla y de desprecio. Hasta que llega luego, luego de mucho tiempo de oprobio y sufrimiento, una nueva etapa, primero de vergüenza, y luego de reconstrucción. Ojalá alguna vez esa etapa durara para siempre. Pero eso es mucho pedir a la naturaleza humana. El constitucionalismo nace, pero muere. Y debe renacer siempre.

14. "La hora de encontrarse a sí mismo", 1-8-91

Finalmente, a cinco meses de su muerte, vuelve el filósofo existencialista, el intimista, el buscador del propio ser.

Comienza mi padre recordando el tema de las etapas de la vida. Luego de reconocer los extensos e importantes estudios que han merecido la infancia y la juventud, se detiene en un extendido preconcepto negativo sobre la etapa de la madurez: «...Es el que supone que la así llamada madurez, la entera madurez, sería una especie de etapa uniforme, que se extendería desde el final de una siempre mal delimitada juventud hasta entrar en la vejez propiamente dicha, que, además, tampoco puede ser definida o delimitada con precisión».

Y es que hay allí una "etapa olvidada": «...Lo que importa es hacer presente una etapa que, extrañamente, parecería haber sido olvidada. Y es que la etapa previa a la vejez propiamente dicha –anterior a la senectud, al momento en el cual los achaques físicos se acentúan y trastornan la capacidad espiritual y mental– esa etapa que es difícil

nombrar porque toda denominación es riesgosa y chocante, representa nada menos que el momento de la vida en la cual el hombre se encuentra a sí mismo».

Nada más ni nada menos: encontrarse a sí mismo. Impresionante desafío.

Y sin nombrar a Unamuno, establece un recorrido unamuniano.

«...Es necesario admitirlo; es forzoso reconocerlo. A medida que los años avanzan, progresa, también, esa tarea esencial de cada ser humano que consiste en encontrarse a sí mismo, es decir, en identificarse, en descubrir quién es, quién ha llegado a ser».

Observemos el término “progreso”. Porque, efectivamente, la madurez es una etapa particularmente apropiada para la reflexión sobre el ser interior, sobre la esencia individual. Es una etapa donde es más fácil la existencia auténtica, excepto que hayamos sido anestesiados por una profunda alienación.

Primero, la persona «...comienza a cobrar conciencia de un aspecto fundamental: saber *quién ha sido*. Qué hizo, qué fue, qué logró. Comienza la hora crucial del balance: frente a un plan de vida, frente a ambiciones en cualquier sentido, ahora, en esa etapa, el ser humano comienza lentamente a sacar conclusiones, a elaborar márgenes de éxitos y de fracasos, hasta que, a medida que los años avanzan, el balance se hace integral y, sobre todo, ineludible».

Pero eso lleva a la identidad: «...Saber quién es significa para cada persona saber qué quiso ser y quién fue. Y esto, esencialmente, representa la identidad verdadera, la más honda, la más propia».

Balance importante. ¿Qué había querido ser? ¿Y quién he sido finalmente? Y lo que quise ser, las no vividas vidas, ¿no formaba parte de esa identidad anhelante frente a Dios?

Porque esta etapa lleva, nada más ni nada menos, que a la preparación para el encuentro con Dios.

«...Sólo en esta etapa el hombre puede llegar a descubrir su identidad verdadera, a encontrarse a sí mismo. Si es sagaz, si es inteligente, se le abre una gran perspectiva. *Es una de las más hermosas tareas*

existenciales que Dios le pone por delante. Porque –sospecho, con audacia teológica aunque con fe implorante– que en el día del Juicio Último el Señor, *antes de preguntar a cada ser humano qué hizo le preguntará, simplemente: ¿Quién eres?* Conviene estar preparado para dar una respuesta lo más cercana posible a la verdad».

Recuerde entonces el lector el final del prólogo: «...Y por fin: cada ser humano es más que uno. Creo, con Unamuno, que importa mucho, que es decisivo, en efecto, procurar ‘saber quién soy’ –ya lo dijo Sócrates: concéte a ti mismo– y que importa mucho más ‘querer ser uno’. Pero tengo una pequeña reserva, aunque probablemente espigando a fondo en el pensamiento del rector de Salamanca no se encontrarían discrepancias en este punto: si bien Dios ha de salvarme por lo que yo haya querido ser de verdad y de mentirijillas, el único que sabe de verdad quién soy es, precisamente, Dios».

«...No preguntemos, pues, a nuestro prójimo: ¿quién eres? La respuesta no es de este mundo».

Y el final de “El vizconde partido por la mitad”:

«...Unamuno, el gran Don Miguel, lo explicó más rudo. ‘¿Qué es lo más íntimo, lo más creativo, lo más real de un hombre?’ se pregunta en el prólogo de Tres novelas ejemplares. Y menciona entonces, la ‘ingeniosísima teoría de Oliver Wendell Holmes sobre los tres Juanes y los tres Tomases’. ‘Y es que nos dice que cuando conversan dos, Juan y Tomás, hay seis en conversación, que son: *el Juan real*, conocido sólo por su Hacedor; *el Juan ideal de Juan* y *el Juan ideal de Tomás*’ y lo mismo vale para Tomás. *Es decir: está el Juan que es para Dios, el Juan que Juan cree ser y el Juan que los otros creen que es.* Pero añade todavía implacable, el rector inmortal de Salamanca: ‘*Y por el que hayamos querido ser, no por el que hayamos sido, nos salvaremos o perderemos. Dios le premiará o castigará a uno a que sea por toda la eternidad lo que quiso ser*’».

«...En silencio, para no escandalizar al prójimo, dejamos que sigan agitándose hasta el fin de nuestros días los cuatro yo de que hablaba Unamuno – ¿y por qué no podrán ser más?– con la secreta esperanza de que Dios me salve no por el yo que he sido, o por el que

creí ser, o por el que el prójimo creyó que era, sino por el que quise ser. Así sea».

No le pido disculpas, estimado lector, si las reflexiones de mi padre, filósofo existencialista cristiano, lo ha despertado del sueño dogmático de no pensar en el propio ser. Porque, finalmente, eso es la filosofía, y esa, la tarea del filósofo.

CAPÍTULO CINCO

PEQUEÑAS PERLAS

Finalizaremos esta segunda parte con algunos artículos muy especiales, que, ya sea por su temática, por su belleza, por su tono conmovedor, serán un digno cierre de estos meros ejemplos que hemos comentado hasta ahora, meros ejemplos en relación a la riqueza inagotable que constituyen *todos* sus artículos.

1. "Educación y dependencia", 12 de Marzo de 1977, reseña a Luis García Martínez, Teoría de la dependencia, Emecé, 1976

Aún hoy, que Latinoamérica es subdesarrollada porque es "dependiente" de los países capitalistas es un dogma de Fe reiterado hasta el hartazgo y del cual sólo se podía estar vacunado leyendo a Mises o a P. Bauer²²⁰. Imagínense en los 70. Mi padre sólo necesitó sus libros de Fourastié y ese olfato anti-marxista que tuvo toda su vida y del cual el lector ya está suficientemente ilustrado.

El libro de Luis García Martínez, en su momento, fue uno de los pocos que se enfrentó a la diosa Cepal, a la teoría del deterioro de los términos de intercambio y a casi todos los católicos del mundo que

220 Mises, L. von, *La Acción Humana*, Sopec, 1968, y Bauer, P.: *Crítica de la teoría del desarrollo*, Orbis, 1983.

vivían con el suero colocado de la Teología de la Liberación, excepto los herejes, por supuesto, esos que no eran marxistas.

Mi padre comienza con una descripción de los dogmas de Fe correspondientes:

«...Existen países dependientes, (lo cual quiere decir: unos países dependen de otros); 2) Existe una enorme mayoría de países dominadores; 3) La Argentina es un país dependiente; 4) Existe el ‘Tercer Mundo’ como unidad geopolítica claramente definida; 5) El ‘Tercer Mundo’ está subdesarrollado y miserable porque sus países son dependientes; 6) La Argentina debe sus males a la dependencia; 7) Todos los esfuerzos de las clases dominantes en la Argentina se dirigen a mantenerla ‘dependiente’ para seguir disfrutando los beneficios que por ese servicio les conceden los países dominadores».

¿Les suena conocido?

En el año 5022, ¿algunos dejarán de decirlo?

Las consecuencias pedagógicas. Esa educación “liberadora” debía conducir a liberarnos del sistema educativo dependiente, creado con esa finalidad a fines del s. XIX. El sistema económico, político y educativo eran una sola cosa: la invención de las oligarquías argentinas dominantes para mantener explotado a un pueblo de manera permanente.

Mi padre, incansable, mirando siempre para adelante, tuvo la esperanza de que el libro pudiera frenar algo esa corriente imparable: «...Es decir: todo futuro docente, todo estudiante de ciencias de la educación, todo profesor de materias pedagógicas, todo educador, debe comenzar por una actitud radicalmente diferente de la que en el primer día de clase de primer año adoptamos ante nuestro profesor de Matemática. Han de exigir la explicación y la demostración de esos inocentes, sencillos y pocos postulados iniciales. El libro de Luis García Martínez, ‘Teoría de la dependencia’, les servirá como una excelente introducción a esa labor. He dicho excelente y no fácil; he dicho introducción y no conclusión de la labor».

Después de eso mi padre va directamente a la parte final: «...Todo el libro comentado tiene valor, aunque, repetimos, su armazón didáctica es de modesta calidad en algunos capítulos. Por eso mismo, debe señalarse como de nivel excepcional, por su notable utilidad precisamente para el lector no especialista, el Capítulo VII, titulado ‘Consideraciones finales’».

Vale la pena transcribir ese final, donde la escasez, oh gran audacia, hace su aparición ante el marxismo, inmune a ella desde siempre y para siempre:

«...’Las dudas en torno a la legitimidad de asignar una fracción del producto a la remuneración de actividades empresariales realmente significativas para la comunidad, surgen de la convicción bastante difundida, de que el ingreso social es algo que viene dado. No como algo que hay que crear, y que requiere incentivos adecuados a tal fin’.

‘En efecto, la Naturaleza no le brinda espontáneamente al hombre todo lo que necesita para el desenvolvimiento de su vida. Menos aún le ofrenda de esa manera el nivel de vida que ha logrado aplicando la tecnología científica a los procesos productivos’.

‘Es el desconocimiento de esta verdad el mayor error, posiblemente, de la Encíclica *Populorum Progressio* —y de toda la filosofía que inspira la acción de los sacerdotes del Tercer Mundo—. Este error sostiene la idea central de que los bienes son dados al hombre y no creados por su esfuerzo y su inteligencia. Así, se lee en la citada Encíclica lo siguiente: ‘Sabido es con qué firmeza los Padres de la Iglesia han precisado cuál debe ser la actitud de los que poseen, respecto a los que se encuentran en necesidad: no es parte de tus bienes —así dice San Ambrosio— lo que tú des al pobre; lo que le das le pertenece. Porque lo que ha sido dado para uso de todos, tú te lo apropias’. (Párrafo 23. La Propiedad).

‘Con referencia al citado error, es bien ejemplificativo de su condición el siguiente cuento: era un pedazo de bosque salvaje: gruesos árboles, piedras, una maraña de ramas y vegetación silvestre. A fuerza de brazos, de trabajo y de tiempo, el agricultor lo limpia y lo siembra, convirtiéndolo en algo espléndido. Lo visita el cura y le dice:

—Te felicito. Con la ayuda de Dios has hecho un magnífico trabajo. —Muchas gracias. Pero si usted hubiera visto esto cuando sólo trabajaba el Señor’. (*La Nación*, el 17/7/71).

‘El sentido de nuestra observación en cuanto al error en cuestión, es poner de relieve la falsedad de la tesis que afirma que el reparto desigual de la riqueza y del ingreso que se da en el mundo, proviene, en lo esencial, de la habilidad de algunos —en desmedro de los demás— para apoderarse de una masa de bienes ya ‘dados’ (ofrecidos como un don de la Naturaleza). Ello no implica ignorar, no obstante, el imperativo de la solidaridad social, tanto dentro de cada país como en escala internacional’.

‘Aquel poner de relieve adquiere una significación política no des-
deñable, ya que las gentes, nutridas en el citado error, preguntan cada
vez más enconadamente acerca de quién, o quiénes usurpan la parte
de riqueza que no gozan. Y esto envuelve a la comunidad en un clima
creciente de enfrentamiento social, envenenando las relaciones entre
los grupos que la componen, ambiente poco propicio para la creación
colectiva del futuro. Lo dicho no significa desconocer, asimismo, la pre-
ferente atención que deben merecer las delicadas cuestiones vincula-
das con una justa distribución del ingreso’.

‘A la luz de lo expuesto, el análisis del grado de verdad que contenga la teoría de la dependencia —más allá de la importancia académica que pueda presentar el tema—, contribuye en alguna medida a evitar que los pueblos del Tercer Mundo se despeñen tras la funesta ilusión de que arrasando con todo lo existente lograrán el mundo mejor que sueñan’. (Las negritas corresponden al texto de García Martínez) ».

Tiene aquí el lector la raíz de la decadencia cultural argentina y la causa de su pobreza.

2. “La clase ha comenzado”, *Semirrecta*, Oct./Nov. de 1952

No estará de más volver por un momento al joven Luis Jorge.... Al maestro de 24 años que se emocionaba con su labor. Era la emoción ante la certeza de la misión. Yo la he sentido también. Con toda mi informalidad, la clase fue siempre un sacramental, y el aula es el templo donde se guardan los roys de la palabra.

Me voy a abstener de comentar. Como mucho, con temor y temblor, omitiré algún párrafo.

«El maestro está solo frente a sus alumnos. Son veinte o treinta o más niños. Son veinte o treinta o más, almas y cuerpos que se están formando, creciendo».

«...Entonces, se produce el milagro: el maestro habla».

«...La palabra del maestro ha sonado en el aula, y las paredes tienen ahora vida, el aire es otro, los niños pasaron a ser alumnos. No importa qué dijo: quizás fue un chiste, quizás nombró a alguno, quizás

ordenó silencio, quizás avisó el comienzo de un tema. Pero él habló: se oyó su palabra²²¹».

«...El verbo que le fue dado así, utiliza el maestro.

Él es él y su palabra».

«...El maestro enseña ahora el Sistema Métrico Decimal. Ya mostró la unidad: el metro. Ya supo despertar el interés de sus niños por ese misterioso laborar de los sabios que permitió medir un cuarto de meridiano terrestre...».

«...y ahora está señalando a los niños que se levantan impetuosos para responder a sus preguntas, y semejante a un director de prodigiosa orquesta necesita de pronto acallarlos a todos y ordenar silencio. Esos pequeños cerebros han sido activados, y se han elevado hasta la ciencia, y los ojos gozosos que piden, alegres, el cálculo, o que esperan ansiosos la pregunta, son el premio mejor para el maestro».

«...De nuevo está solo el maestro, frente a sus alumnos. Tiene una tiza en la diestra. Y su palabra se hace oír. Quiere enseñar el adverbio. Escribe una oración. Trata de entusiasmar a todos, y a la vez les exige atención. Muestra un sustantivo; luego un verbo; indica la acción; ya ve a la clase alzándose para decir lo que sabe... y entonces, va mostrando lo que ahora interesa, va indicando el camino, y llega a una primera definición. Luego los azuza, les hace buscar un adjetivo, luego le agrega algo al adjetivo y los niños descubren ese algo, y le dan, mientras él los aplaca para que no griten, una segunda definición, más completa. Y cuando creen que todo está terminado, el maestro les pone cara de picardía, les escribe algo nuevo, les hace recorrer otra vez todo el camino, y los lleva hasta el punto final de la clase».

«...El día se acaba».

221 El lector debe tener en cuenta un detalle psicológico. Mi padre nunca tuvo problemas de disciplina, en ningún nivel. Pero no precisamente por los métodos de tortura utilizados por el 99% de los alegan ser docentes. El sencillamente, entraba al aula, caminaba, decía sus primeras palabras y ya estaba. No había temores. Era un magnetismo que aún la psicología no puede explicar.

«...Se siente la última campana, se dicen los últimos saludos, se va el último niño, y el maestro se ha quedado, ahora del todo, solo, en su aula. Se quita el delantal, cierra su cajón, guarda sus cuadernos, y se marcha. Ahora está callado, pero las voces resuenan todavía, y en su mente siguen agitándose en tropel desordenado».

Y ahora comienza un ramillete de “él sabe...”: *«...Él sabe que habla mucho, y, que mucho, muchísimo, se pierde. Él sabe que sus niños ya no están pensando en todo lo que él dijo. Él sabe que la inmensa mayoría de sus palabras mueren, que otras voces las desplazan; que en la casa y en la calle y por la radio y en el cine hay voces más fuertes que la suya y que lo contradicen. Y conoce las pasiones y la fuerza de los impulsos y sabe que su decir es impotente para acallar los apetitos o para curar las lesiones del alma. Él sabe que no siempre lo atienden, que a menudo no lo comprenden, que es común que sus niños se cansen o se distraigan. Pero él trabaja con fe. Y piensa que, a pesar de todo, debe seguir en su tarea. Se compara con la Naturaleza: esta derrocha, en apariencia, sus fuerzas en producir cantidades fabulosas de semillas, de espermatozoides, de óvulos²²², a fin de tener por cierto que alguno fructificará. Y así también el maestro derrocha sus palabras: con fe, con esperanza. Cada día deja caer cientos y cientos de palabras, de ideas, de ejemplos, de conceptos, de enseñanzas. Y son cientos los días de cada año; y año tras año continúa su tarea. Él sabe que alguna idea, algún concepto, alguna palabra, ha de germinar. No puede conocer dónde ni cuándo; ignora en cuál mente y en qué día, y qué palabra será la elegida. Pero él sabe que de pronto, un día, dijo que el arte es alimento espiritual, don precioso que distingue al hombre de las bestias, y quizás uno, sólo uno, lo captó profundamente, y fue luego un hombre alzado hasta el mundo del espíritu. Él no conoce en cuál mente ni en qué momento ni con qué idea o enseñanza se producirá el milagro. Pero confía. Tiene fe y esperanza. Por eso, desparrama sus palabras, animado siempre por el soplo vital que lo anima y lo sostiene».*

Y no cabe el desaliento: «...Porque ocurre a veces que se siente cansado y desalentado. Cree que no puede salir adelante, él, sólo él y su pala-

222 Tenga el lector en cuenta de que esas palabras no se utilizaban en 1952.

bra. Pero piensa en ello hoy se siente enaltecido, y cuando reflexiona en el maravilloso destino que le cupo cumplir en la vida; recuerda que el Verbo, don divino, el Verbo aquel del que nos habló la Biblia: 'In principium erat Verbum', el Verbo de los hombres, lo usa él como arma y herramienta para fines los más nobles; cuando lo ve bien claro, se recupera y otra vez, sólo, él y su palabra, entra al aula al empezar el día, y dice su voz».

«...La clase ha comenzado».

Y el final, a sus 24:

«...Para mis alumnos de la cátedra que no tengo».

Ese fue él. Ese era él. Una vida entera movida por el eros docente.

3. "Un reportaje especial: Marisa Serrano Vermengo: la maestra inigualable", 20 de Febrero del 56

Durante 1955 y 1956, mi padre hizo conmovedores reportajes a grandes maestros ya veteranos de su tiempo, que constituyen hoy un justo homenaje a este país tan olvidadizo con sus grandes maestros "verdadamente", en muchos ámbitos.

Estos reportajes fueron a Arturo Capdevilla, Francisco Brunet, Augusto M. Delfino, Olga Cosettini, María Elena Saavedra Basavilbaso, Carlos María Viedma, Jaime Bernstein, Ernesto Nelson, Marta Salotti y.... Marisa Serrano Vermengo.

Este último caso es muy especial: fue su maestra de quinto grado, quién junto con su madre, como dijimos, despertó en él su vocación docente. El reportaje está cargado de esa emoción personal y por eso tan cargado de verdad ante estos tiempos positivistas. Así que amantes de los triples ciegos y dobles sordos, aquí lo tienen.

Nos la introduce. Bajita, delgadita, con voz enternecedora. Nació en Málaga, pero a sus seis años su familia se ubicó en el barrio de Caballito.

«...Mientras Marisa habla, yo entrecierro mis ojos, y distrayéndome un tanto, recuerdo. Estoy en quinto grado, en una escuela de la calle Lambaré. Una maestra me habla con voz serena, y me dice palabras muy bellas. Me enseña a ser sincero, a ser honesto, a amar la vida, a tener ideales, a despertar a un mundo nuevo. Es una maestra que guía admirablemente a sus alumnos, los comprende, los libera de

sus temores o de sus angustias. Es Marisa. Ha llegado a la escuela por un camino de amor. Ningún alumno de Marisa la ha olvidado. Todos recuerdan el paso por su aula como un deslumbramiento».

Inició sus estudios de maestra en la Escuela Normal Nro. 8, donde recibió la influencia de Carlos N. Vergara, “...uno de los más altos espíritus de la escuela argentina”.

«...Marisa sintió nacer un ansia incontenible por renovar toda la vida de la escuela: por brindar a los niños una educación mejor: por hacer que la enseñanza rindiera mejores frutos. Y desde entonces, su vida es una línea recta tendida en un solo esfuerzo: la educación. No ha cejado nunca en su lucha. En el campo práctico de la labor escolar ha actuado como maestra de grado en escuelas primarias durante más de veinte años. Allí ha puesto lo mejor de sí, y ha entregado sus fuerzas sin medida realizando sus grandes experiencias...».

Y como podemos ver, mi padre fue educado por su propia Montessori: «...Marisa brinda a los niños que están en su grado toda la libertad necesaria. Con ella, los niños dicen lo que sienten, sin limitaciones de ninguna clase. Y así obtienen pensamientos bellísimos, ideas fecundas, poemas deliciosos. Con ella, los niños pintan y crean un mundo de maravillosa plasticidad y expresan sus sentires más íntimos, aún aquellos para los que la palabra no alcanza. Y también aprenden con gusto, sin violencias. Y además crece su espíritu, y la personalidad se forja en ellos fuerte como los troncos robustos».

Ha participado en Congresos, nacionales y extranjeros, ha publicado, ha sido conferencista, ha viajado al extranjero y por las Provincias, todo para difundir sus ideas pedagógicas.

«...El tiempo ha pasado, inexorable. Nuestra entrevista toca a su fin. Marisa sigue frente a mí, con su rostro redondo, su mirada dulce, su voz armoniosa. Y yo pienso que todavía ella nos ha de brindar mucho más, y que los niños todos tendrán todavía más cosas que agradecerle. Vuelvo a entrecerrar mis ojos, y la veo ahora partiendo desde un punto lejano en el tiempo, avanzando hacia todos los niños por medio de un camino de amor, hacia un destino de dicha para todos ellos. E imagino a los niños que se toman de la mano y forman una inmensa ronda en su torno, y que de la ronda brota un canto de gracias a Marisa, por haber sido la maestra inigualable, la maestra maravillosa».

PARTE III
APÉNDICES

1. Biografía de mi padre, por Pablo M. Zanotti y Gabriel J. Zanotti. Escrita especialmente para la primera edición de su *Obra Fundamental*, op.cit., 1993

Nuestro padre nació en Buenos Aires el 2 de marzo de 1928. Era hijo de Luis Pedro Zanotti y Cándida Lacanna. Tuvo una infancia normal y feliz en el barrio de Caballito junto a su querida hermana Mabel. Su madre, docente de alma, y Marisa Serrano, una maestra ejemplar, fueron los primeros instrumentos que la Providencia utilizó para imprimir en su espíritu una vocación, una llamada, muy profunda. Una vocación que marcó en él un estado permanente de vida, una búsqueda y un desafío permanente en su ser: la vocación de hacer surgir en toda persona lo mejor de sí misma. Una noble y simple palabra la expresa: maestro.

Así, en 1946, recibe su título de Maestro Normal Nacional en la Escuela Normal de Profesores Mariano Acosta, en una época en que aún esa carrera era para muchos un sacerdocio laico, en el buen sentido del término. Su primer libro, *La generación del medio siglo*, es un testimonio de ese tono espiritual que no lo abandonaría jamás.

Fue maestro de escuela primaria, en la escuela estatal 10 del Distrito Escolar 7 de la calle Canalejas 975, desde 1947 hasta 1955. En 1947 inició, paralelamente, su carrera universitaria de Profesor en Pedagogía, en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, que concluyó en marzo de 1951 con diploma de honor. En esas aulas, de gran nivel por entonces, conoció a Juan Emilio Cassani, quien influyó en su vocación por la política educativa. Esa disciplina, a cuya sistematización y progreso tanto contribuyó, representaba para él la síntesis, la conjunción rigurosa de tres elementos que siempre lo apasionaron: no sólo todo el fenómeno educativo en su conjunto, sino también el derecho y la historia.

En diciembre de 1948 conoció a quien sería su esposa y nuestra madre, María Susana Montefusco, con quien se casó en marzo de

1953. Su amor y dedicación a su mujer y hacia nosotros fue sencillamente absoluto. Lo mismo que hacia su trabajo. Papá tenía esa espiritualidad que luego importantes pensadores calificaron de camino propio de la santidad de un laico: el deseo de perfección, por amor, en su familia y en su trabajo. Comprendemos al lector que piense que escribimos esto conmovidos por la subjetividad entendible de nuestro afecto. Pero quienes lo conocieron y lo trataron, sus familiares, amigos, colegas y discípulos, saben perfectamente que era así.

Terminados sus estudios universitarios, comenzó su intensa vida docente en el nivel superior. Dio clases de Pedagogía General en el Instituto Nacional Superior del Profesorado hasta comenzada la década del 70, e inició su carrera docente en la UBA como ayudante de Política Educativa, cuya titularidad por concurso ganó en 1968. Por el simple hecho de no ser marxista le fue arrebatada la cátedra en un simulacro de proceso en 1973. Papá dio clase de ética con su sólida actitud. En su valentía, en un momento en que cada día no se sabía si se salía vivo de la Universidad. En su dignidad, en no consentir ni aceptar, ni someterse al simulacro de juicio efectuado. En su perdón —sobre todo en esto— mediante su silencio, su falta total de resentimiento y en su comprensión de los avatares de los hombres y de la historia cuyo curso ellos determinan. En 1976 retornó a su cátedra, a la cual renunció finalmente en 1983.

En noviembre de 1958 viajó becado por la Unesco a Roma, para estudiar pedagogía con Luigi Volpicelli, en la Universidad del Magisterio, hasta julio del año siguiente. Esta experiencia fue decisiva para su vida profesional. Unos años antes, en 1955, había iniciado también su trabajo en el diario *La Nación*, como redactor. Su vocación periodística, que él supo hacer una con su docencia, lo acompañó siempre. Trabajó en la redacción general de *La Nación* hasta 1964, año en el que quedó como editorialista hasta 1977; retomó en ese mismo año su trabajo en la redacción como jefe de la sección educación. En 1983 asumió como Jefe de Editoriales, cargo que desempeñó hasta su muerte.

Su actividad académica en el orden educativo se completó con la dirección del Departamento de Pedagogía de la UBA, desde 1963 hasta comienzos de la década del 70, y con la dirección de dos importantes revistas, “Cátedra y Vida”, desde 1960 hasta 1968, y la “Revista del Instituto de Investigaciones Educativas”, desde 1974 hasta 1990.

En este último caso hay que tener en cuenta que papá fue la fuerza inspiradora central del Instituto de Investigaciones Educativas. Mientras tanto fueron apareciendo todos sus libros, cuya reseña está efectuada en esta misma edición por uno de sus mejores discípulos. No corresponde a nosotros efectuar una síntesis de su pensamiento, sólo diremos que marcó un hito en la sistematización y profundización de la política educativa. Lo importante es que en el tono de sus reflexiones se advierte gran parte de su espíritu. A lo largo de los años, al advertir que la sociedad argentina en su conjunto entraba de manera casi permanente en una cerrazón y silencio con respecto a las profundas y necesarias reformas que él proponía, supo mantener una difícil síntesis espiritual entre la insistencia inútil y el silencio indiferente (el prólogo a *Los objetivos de la escuela media* es un buen ejemplo de ello). Rechazó reportajes y entrevistas en medios masivos de comunicación —apariciones por las cuales muchos argentinos pierden totalmente su equilibrio espiritual— e hizo muy pocas presentaciones públicas, excepto en la Academia Argentina de Educación, a la cual dedica sus últimos esfuerzos. Había sido nombrado académico en 1985. Al mismo tiempo siguió volcando su pasión por la educación argentina a través de sus artículos en el IIE y en su eficiente labor de editorialista en *La Nación*. En sus últimos años desarrolló una serie de reflexiones que conformaron un pensamiento filosófico propio, más abarcador y fundante que lo estrictamente educativo. Fueron esas reflexiones los artículos que publicó bajo el nombre de “Jorge Lacanna”, por el primero su segundo nombre y el segundo su apellido materno. En estos artículos fue máximamente maestro, y su madre, como dijimos, también lo había sido.

Sus actividades profesionales, empero, no se limitaron a lo ya descrito. Su pasión pedagógica lo llevó durante toda su vida a desarrollar una serie de actividades conectadas con su ideal. Asesoró pedagógicamente a diversos colegios, como el Santa Inés, del 72 al 76, y al Juan XXIII, del 70 al 71, del cual había sido rector en 1968. Asesoró también a la Dirección de Instrucción Naval desde 1969 hasta 1976. También brindó su experiencia pedagógica en diversas editoriales, como Códex, del 64 al 66, y Estrada, del 67 al 75. Hizo además diversos viajes para brindar sus conocimientos docentes: Puerto Rico, en octubre del 58, antes de su viaje a Roma; a Perú (1963), a Colombia (1963), a Caracas Río de Janeiro y San Pablo (1978); en 1968, invitado por el Departamento de Estado de los EE.UU., hizo un

importante viaje a ese país, para estudiar de cerca su sistema educativo, análisis que tuvo importantes consecuencias en la evolución de su pensamiento. (Un viaje análogo, en el orden periodístico, realiza en 1978, a los EE.UU., para estudiar los nuevos sistemas de impresión gráfica, enviado por *La Nación*). Sus clases se extendieron también al Normal 1, al Instituto Nacional del Profesorado en Lenguas Vivas, y a universidades privadas (El Salvador y la UCA). También dictó importantes cursos por el interior del país: Rosario, Córdoba, Santa Fe; y durante los años 76 y 77 recorrió diversas localidades exponiendo sus propuestas sobre la escuela media, experiencia que queda testimoniada en *Los objetivos de la escuela media*, uno de sus más importantes libros. Y es importante señalar que en agosto de 1966 había asumido como Director General de Enseñanza Secundaria, Normal, Especial y Superior, cargo al que renuncia en febrero del 67, cuando la firmeza de sus principios le indicaron el límite de la tolerancia.

Y todo esto –no se olvide– en medio de la publicación de los libros y artículos de los que estas obras dan testimonio.

Uno podría preguntarse cómo era posible tanta actividad conjunta, realizada además con una responsabilidad sencillamente milimétrica. Esto nos abre el camino a una de sus características personales. Papá disponía de una energía y una voluntad de acción excepcionales, no reñidas en absoluto con la necesaria contemplación de la vida intelectual –vida que, en él, era inseparable de la actividad docente–. Eso emergía de algo más profundo: un entusiasmo permanente por la existencia, una capacidad de asombro nunca perdida y una no habitual felicidad diaria frente a los desafíos de su trabajo y de su vida cotidiana. Era capaz de disfrutar tanto de una caminata en una mañana soleada como de una clase o de la redacción de un editorial. Este entusiasmo y este asombro explican, también, gran parte de su vocación periodística auténtica: acerca de todo episodio, viaje o acontecimiento era capaz de redactar una nota. No era simple curiosidad: era sensibilidad y preocupación por los detalles concretos que rodean siempre a la vida de las personas y los pueblos.

Su ética, creemos, debe entenderse también a partir de esto. Poseía, en efecto, un sentido profundo del cumplimiento del deber, como ya dijimos; esto se combinaba armónicamente con una cordial formalidad en todas sus costumbres cotidianas –desde el tono de su voz hasta el cumplimiento de los horarios– que dotaban a su persona de un particular señorío. Pero esa ética provenía de su amor y su entusiasmo

por su profesión y por su prójimo. Y por eso era una eticidad profundamente humana, encarnada en una concepción trascendente de la vida.

Su sentido de la familia era particularmente profundo, y estaba también encarnado en lo cotidiano. Los familiares y amigos que lean estas líneas podrán recordar con facilidad su presencia central en cualquier reunión familiar, “llevando adelante y poniendo energía y entusiasmo en nuestra vida cotidiana; en el estar-con nosotros lo más profundamente que él pudiera. No era una cuestión de horarios: él estaba-con nosotros en toda circunstancia, como cierta causa permanente de nuestra constitución existencial. Y educando, precisamente. Ver a papá era ver lo que significa la docencia encarnada en cada minuto de una vida, incluso cuando advertía sus propias limitaciones. Y cabe agregar que el mismo afecto que tenía para con su familia lo tenía también para con sus amigos y discípulos. Profundamente sensible, aunque muy contenido en la expresión externa de sus emociones, no era difícil ver incipientes lágrimas en sus ojos —que allí se quedaban— ante cualquier acontecimiento importante de la vida de sus seres queridos.

Poseía una vastísima cultura literaria y musical. No necesitaba recurrir a absorbentes y ruidosos escapismos a los cuales se ha acostumbrado un vasto sector de nuestra cultura. Él sabía “estar-en-su-casa” leyendo a algún clásico —Unamuno, Chéjov, Pirandello— o escuchando a Mozart... Pero sin olvidar un ningún momento que estar “en” su casa era también “estar-en” su mujer y sus hijos. Sabía estar en paz consigo mismo, sin por ello —es más, a causa de ello— estar encerrado en sí mismo.

Hacia 1985 comenzó a sentir una progresiva disminución en sus fuerzas físicas, lo cual no fue algo fácil de aceptar en una persona acostumbrada a un rendimiento fuera de lo normal. Paralelamente a la evolución de su enfermedad, los médicos la fueron diagnosticando. Su hepatitis viral crónica tipo C hizo su primera crisis grave en abril del 91. Una conversación con su médico durante ese año revela perfectamente al hombre que hemos descrito. Después de meses de descanso absoluto, se le permitió regresar al trabajo, pero “a media máquina”. «Zanotti, desde ahora, en su trabajo, tendrá que acostumbrarse a los grises». “Dr., en mi vida no hay grises».

Sin embargo, formó parte del blanco de su espíritu aceptar ese gris ajeno a su voluntad. Fue adoptando frente a la muerte la difícil sínte-

sis entre una mala resignación y una mala rebeldía. Su muerte fue su última clase, como adjunto de la Providencia Divina. Fue internado en gravísimo estado hacia mediados de diciembre. Más o menos un mes antes había leído la *Salvifici doloris* de Juan Pablo II, texto que aún puede observarse sobre su mesa de luz. Unos días antes de Navidad recuperó la conciencia. Habló del sentido cristiano del dolor con enfermeras, amigos y parientes. Pasó la Nochebuena con todos nosotros, y nos explicó —seguía dando clase— por qué era esa una de las Navidades más profundas de su existencia. Dos sacerdotes fueron a verlo durante ese período, como amigos y como pastores. Pasada esa Navidad, donde su lucidez espiritual había llegado a su máximo, entró en coma, exactamente después del 25. Recibió la extremaunción. No muchas horas después, murió. Había una profunda paz en las facciones de su rostro.

Papá sigue viviendo. En la Casa del Padre, donde ahora está y desde donde sigue cuidándonos. Y en estas obras, cuya argumentación lúcida, serena y firme es un magnífico retrato de su espíritu.

2. Propuestas curriculares concretas para la Enseñanza Media (de su libro *Los objetivos de la Escuela Media*. 1976)

2.1. Régimen curricular con opciones propiamente dichas

Considerando la tradición organizativa y pedagógica de la escuela media argentina, este tipo de régimen es el más difícil de implantar aunque operativamente sea el más sencillo.

Consiste en ofrecer solamente algunos contenidos con carácter de optativos, de tal manera que el plan de estudios final de cada alumno quedará integrado por un núcleo común y un núcleo de contenidos propios.

Como modelos hipotéticos muy simples, y manteniéndonos por ahora dentro de los esquemas de la escuela media argentina actual, se proponen las siguientes alternativas.

A) Ciclo básico

1. Núcleo de contenidos comunes

Castellano	4 m/h/s.
Matemáticas	6 m/h/s.
Ciencias Biológicas	2 m/h/s.
Historia	3 m/h/s.
Geografía	3 m/h/s.
Formación Cívica	3 m/h/s.
Educación Física	2 m/h/s.

*Total: 23 m/h/s. **

2. Núcleo de contenidos optativos

Francés	3 m/h/s.
Inglés	3 m/h/s.
Latín	3 m/h/s.
Taller musical	m/h/s.
Taller de plática	3 m/h/s.
Historia del Arte	3 m/h/s.
Taqui-mecanografía	3 m/h/s.
Contabilidad y teneduría de libros	3 m/h/s.
Taller de electricidad doméstica elemental	3 m/h/s.
Taller de mecánica automotriz elemental	3 m/h/s.

Cada alumno deberá elegir tres de estos contenidos por cada año, de 1° a 3° (total: nueve m/h/s. optativos). De esa manera, completará 32 m/h/s., como en la actualidad.

No habrá ninguna reglamentación para esta elección, la que deberá ser expresada jurídicamente a través de sus padres o tutores. Es decir: podrían tomarse, por ejemplo, los tres idiomas, o los tres contenidos estéticos, o los dos contenidos técnicos, o mezclarse uno de cada uno de ellos con otros. Podrán variarse las elecciones en cada año o continuarse la formación en cada uno de ellos a lo largo de los tres años. Una vez formalizada la elección, el contenido pasará a formar parte del plan obligatorio de cada alumno y éste estará sujeto a las mismas exigencias de asistencia, evaluación y promoción para los contenidos optativos elegidos y para los del plan común.

B) Ciclo superior

1. Núcleo de contenidos comunes

Matemáticas	3 m/h/s.
Física	2 m/h/s.
Química	2 m/h/s.
Biología	2 m/h/s.
Geografía	2 m/h/s.
Historia	2 m/h/s.
Filosofía	3 m/h/s.
Educación Física	2 m/h/s.
<i>Total: 18 m/h/s.</i>	

2. Núcleo de contenidos comunes

Francés	3 m/h/s.
Inglés	3 m/h/s.
Griego	3 m/h/s.
Literatura castellana y universal	3 m/h/s.
Mecánica de automotores (teoría y práctica)	3 m/h/s.
Electricidad y Electrónica (teoría y práctica)	3 m/h/s.
Taller de plástica	3 m/h/s.
Taller musical	3 m/h/s.
Historia de la ciencia	3 m/h/s.
Economía política	3 m/h/s.
Introducción al Derecho y Derecho usual	3 m/h/s.
Historia de la Filosofía	3 m/h/s.
Historia de las grandes crisis políticas e institucionales americanas y argentinas	3 m/h/s.
Organización del comercio y de la empresa	3 m/h/s.
Contabilidad y práctica comercial y bancaria elemental	3 m/h/s.

Cada alumno deberá elegir, por año, cinco de los contenidos operativos enumerados. De tal forma, completará, como en la actualidad, 33 m/h/s.

Tal como se indicó para el caso del Ciclo Básico, no se impondrá ninguna reglamentación que restrinja la libertad de elección ni la variación de esa elección al año siguiente, salvo, para el caso del ciclo superior exclusivamente, una correlación –en los casos correspondientes– que exigirá haber aprobado por lo menos dos cursos del contenido respectivo en el ciclo básico. Pero dentro del mismo ciclo superior, siempre se admitirá la variación de un año para otro.

NOTA: Debe entenderse que cada uno de los contenidos optativos se desarrollará en un nivel diferente cada año. Por lo tanto, cada contenido debe entenderse como I, II y III en el ciclo básico y como I y II en el ciclo superior. No habrá inconvenientes en que un alumno de 2° año del ciclo básico, por ejemplo, tome un curso I de un contenido, o en el tercer año el curso I o II. Lo mismo ocurrirá en el curso superior, pero en este caso, para iniciar el estudio de un contenido optativo se exigirá una preparación mínima proveniente del ciclo básico, es decir, la aprobación de por lo menos los cursos I y II del contenido respectivo.

*En adelante, llamaremos m/h/s. (módulo/horario/semanal) a cada unidad horaria de clase. En el caso, argentino actual corresponde a 40 minutos, pero en las alternativas planteadas podría pensarse en otro tipo de unidades horarias de duración variable.

2.2. Régimen curricular con contenidos optativos dentro de contenidos obligatorios

Nota preliminar

En el plan de estudios del ciclo básico se introducirán dos materias obligatorias: 1) *Formación estética* y 2) *Formación práctica*.

Cada una de ellas, a su vez, se desarrollará dentro de las opciones que se indican más adelante.

En el ciclo superior (4° y 5° años actuales de la enseñanza media general) se incluirán además del currículum común y obligatorio, las siguientes *áreas obligatorias*, que se desarrollarán dentro de las opciones que se indican más adelante:

- 1) Formación estética
 - 2) Formación cívica
 - 3) Formación práctica
 - 4) Contenidos lingüísticos extranjeros
 - 5) Contenidos de ciencias básicas
 - 6) Contenidos humanísticos
- 1, 2, 3: Dos obligatorias a opción*

Ciclo básico

Se considerará obligatorio aprobar estas dos áreas al concluir el tercer año del actual ciclo básico, cada una de las cuales comprenderá el desarrollo de tres módulos horarios cada una en cada año, de primero a tercero.

1. Formación estética

2. Formación práctica

Pero para cursar estas dos áreas, se ofrecerán como mínimo en cada establecimiento escolar las tres opciones que se enumeran en cada caso.

1. Formación estética

- a) Dibujo y pintura
- b) Canto oral
- c) Historia del arte

2. Formación práctica

- a) Electricidad práctica doméstica
- b) Mecánica automotriz elemental
- c) Práctica comercial-bancaria elemental

Segundo ciclo del bachillerato

A) Formación estética; formación cívica; formación práctica

Se considerará obligatorio aprobar dos de las tres áreas al concluir el 5° año. Cada área se desarrollará sobre la base de tres módulos horarios en cada año, como en el ciclo básico. Para cada área se ofrecerán en cada establecimiento las tres opciones que se enumeran a continuación. El alumno podrá elegir la misma opción en cada área durante 4° y 5° años o cambiar su opción –dentro de la misma área en 5° año.

1. Formación estética

a) Historia del arte (curso superior, correlacionado con la historia de la civilización).

b) Teatro universal con intensificación en el ámbito de nuestra lengua (estudio crítico-histórico y representaciones prácticas).

c) El ensayo y la novela universal, con intensificación en el ámbito de nuestra lengua.

2. Formación cívica

a) Derecho usual y principios constitucionales de la Nación Argentina.

b) Historia de las instituciones políticas argentinas desde 1810; ensayos constitucionales y las grandes crisis políticas.

c) Historia del trabajo y de la técnica (en correlación con la historia de la civilización).

3. Formación práctica

a) Contabilidad y teneduría de libros.

b) Taquimecanografía (con capacitación en sistemas eléctricos y de composición en frío elementales).

c) Programación y perforación.

B) Contenidos lingüísticos extranjeros

Al concluir la enseñanza media, será obligatorio tener aprobada un área integral de estudios lingüísticos extranjeros, lo cual significará haber tomado y aprobado debidamente no menos de tres módulos horarios semanales en cada año dentro de estas opciones:

a) 5 años de una sola lengua extranjera:

b) 3 años de una lengua extranjera y 2 años de otra;

c) 3 años de una lengua extranjera y 2 años de latín;

d) 3 años de latín y 2 de una lengua extranjera;

e) 3 años de una lengua extranjera y 2 años de teatro (estudio crítico histórico y representación) en esa misma lengua extranjera.

C) Contenidos de ciencias básicas

Además del currículum común y obligatorio en ciencias básicas (ciencias exactas y naturales), cada alumno deberá aprobar un curso

electivo en ciencias básicas, de dos módulos horarios semanales en 5° año, dentro de una de estas opciones.

1) Formación mesológica, o los grandes problemas contemporáneos del agotamiento y la contaminación de los recursos naturales.

2) Introducción a la cibernética (lenguaje de programación).

3) Grandes problemas físico-químicos contemporáneos.

D) Contenidos humanísticos

Además del currículum común y obligatorio en humanidades, cada alumno deberá aprobar un curso electivo en humanidades, de dos módulos horarios semanales en 4° año, dentro de una de estas opciones:

1) Grandes figuras y acontecimientos de la historia universal (en el orden político, social y económico).

2) Grandes figuras y doctrinas en la historia de la filosofía.

3) Grandes figuras y doctrinas en la historia de la ciencia.

Cuadro sinóptico correspondiente al currículum diseñado para el capítulo 2.

Ciclo básico

Obligatorio

1) *Formación estética (2 m/h/s.)*

2) *Formación práctica (2 m/h/s.)*

Opciones

Dibujo y pintura

Canto coral

Historia del arte

Electricidad práctica doméstica

Mecánica automotriz elemental

Práctica comercial-bancaria
elemental doméstica

Ciclo superior

Obligatorio

1) *Formación estética*

Opciones

Teatro universal

Ensayo y novela

Historia del arte

2) <i>Formación cívica</i>	Derecho usual y principios constitucionales argentinos Historia de las instituciones políticas argentinas Historia universal del trabajo y de la técnica
3) <i>Formación práctica</i>	Contabilidad y teneduría de libros Taquimecanografía Programación y perfoverificación
4) <i>Contenidos lingüísticos extranjeros</i>	5 años de una lengua moderna 3 años de una lengua moderna y 2 de otra 3 años de una lengua moderna y 2 de latín 3 años de latín y 2 de una lengua moderna 3 años de una lengua moderna y 2 de la misma especializada en teatro
5) <i>Contenidos en ciencias básicas</i>	Formación mesológica Introducción a la cibernética Problemas físico - químicos
6) <i>Contenidos humanísticos</i>	Grandes figuras y acontecimientos en la historia universal Grandes figuras y doctrinas en la historia de la filosofía Grandes figuras y doctrinas en la historia de la ciencia

NOTA:

Debe entenderse, entonces, que en el ciclo básico se destinarán 4 m/h/s. a estos dos contenidos obligatorios con opciones, además del currículum común sin opciones.

En el curso superior se destinarán a estos contenidos obligatorios con opciones 10 m/h/s, y el resto se destinará al currículum común sin opciones.

2.3. Régimen curricular con opciones de esfuerzo o de intensificación

Este régimen es relativamente simple de comprender y de armar conceptualmente, aunque signifique todavía dificultades considerables dentro de la estructura orgánica y reglamentaria tradicional de la escuela media argentina.

Puede explicarse así: para cada uno de los contenidos obligatorios, cuyas características aconsejan incluirlo en el procedimiento previsto, se destinarán, además de los módulos horarios comunes para todos los alumnos, otros módulos horarios (generalmente, alrededor de 1/3 a 1/2 con respecto a los módulos horarios comunes destinados a esos mismos contenidos), pero dentro de dos alternativas:

a) Intensificación;

b) refuerzo.

Alternativa de intensificación. En esta alternativa, la tarea didáctica consiste en profundizar la enseñanza de los mismos temas o asuntos tratados en el curso común, llevando su tratamiento hasta niveles a los cuales sólo se puede llegar con alumnos excepcionalmente dotados o interesados en ellos. Como casi siempre se trabajará con un número reducido de alumnos, el docente respectivo podrá emplear técnicas didácticas con características de seminario, o grupales, o de realización de análisis críticos, debates, etc., es decir, en general, intensificando la participación directa de cada alumno. Será factible, asimismo, utilizar bibliografía más rica y de nivel más alto y comenzar en ocasiones a llevar a los alumnos al manejo de obras superiores o a consultar en fuentes documentales de primera mano. Las evaluaciones podrán emplear procedimientos más perfeccionado o afinados y se podrán efectuar trabajos prácticos, monografías, ejercicios y hasta modestos ensayos o breves investigaciones. En muchos casos, esta modalidad resultará particularmente apta para seguir de cerca las novedades del mundo actual en todos los campos del arte, de la ciencia, de la economía o de la política, y para utilizar inteligentemente las informaciones y los datos de los medios modernos de comunicaciones de masas.

Alternativa de refuerzo. En esta alternativa, la tarea didáctica deberá atender a los alumnos que por cualquier motivo presentan problemas o

dificultades en el aprovechamiento de algún contenido. En este caso, los procedimientos metodológicos deberán adecuarse a esa circunstancia; será posible emplear para el desenvolvimiento de ciertos temas el tiempo necesario; se reiterarán los esfuerzos de aprendizaje y se procurará descubrir las reales motivaciones de aquellas dificultades. El número reducido facilitará la tarea docente y permitirá, como en el caso anterior, utilizar recursos didácticos especialmente idóneos para la finalidad perseguida.

En la alternativa de refuerzo debe tenerse en cuenta que no se trata de considerar al grupo como un conjunto de alumnos diferenciales, es decir, como alumnos a los cuales se los debe considerar definitivamente como minus-dotados para determinados contenidos. Ese enfoque sería un gravísimo error y no sólo inutilizaría el sentido y el esfuerzo de este régimen sino que, inclusive, provocaría males mayores que los que pretende superar.

Este tipo de clases de refuerzo en unos casos sólo servirá para permitir a ciertos alumnos alcanzar niveles mínimos de aprendizaje en contenidos para los cuales afrontaban dificultades, pero en muchos otros casos deberá servir para descubrir los problemas que provocaban esas dificultades. Así, una vez conocidos y superados debidamente aquellos problemas, el alumno podrá proseguir su labor en el contenido en cuestión por carriles normales, y nada raro deberá resultar que aún algunos de los alumnos inicialmente ubicados en la alternativa de refuerzo pasen luego, voluntaria y acertadamente, a la alternativa de intensificación.

Es que, precisamente, un régimen de esta naturaleza didáctica pretende, entre otros objetivos, evitar la fijación prematura y casi siempre equivocada e injusta de preconceitos sobre aptitudes negativas o positivas de los alumnos con respecto a unos u otros contenidos, a unas u otras orientaciones, fenómeno tan común, por desdicha, en los ambientes escolares. De la misma manera, la alternativa de intensificación no debe tampoco, enfocarse como si se estuviera ante personas definitivamente superdotadas con respecto a un contenido o ante alumnos definitivamente orientados hacia un ramo u otro de estudios o de actividades. Por el contrario, en algunos casos, las clases de intensificación servirán para descubrirle al propio interesado errores de apreciación sobre sus presuntas aptitudes o intereses, y en otros casos tendrán el enorme valor de haber permitido una buena maduración mental y formativa en un área determinada a personas cuyo futuro profesional o académico estará en otras áreas.

Como modelo hipotético, se entiende que no todos los contenidos ofrecerán estas opciones, aunque el ideal sería ese, pues seguramente razones prácticas de organización lo impedirán. Asimismo, los ofrecimientos serán más amplios que las opciones factibles de ser elegidas por cada alumno. Es decir, si se ofrecen, por ejemplo, opciones (entendidas siempre con sus alternativas de refuerzo o de intensificación) para seis contenidos, cada alumno deberá elegir dos o tres opciones. La resolución organizativa, en cada caso, variará según las posibilidades de cada establecimiento. A continuación, se ofrecen varios modelos aptos solamente para ser empleados como alternativas hipotéticas organizativas dentro de este régimen curricular.

Se ha preferido, por razones de simplicidad para su comprensión, seguir el esquema característico de planes y horarios de la escuela media tradicional, aunque por supuesto ello no constituye un ideal recomendable según los fundamentos de este trabajo.

Ciclo básico

Dentro del actual plan de estudios del ciclo básico de la enseñanza media general argentina, se aconseja ofrecer como opciones (en sus dos alternativas: refuerzo e intensificación) los siguientes contenidos, con 2 módulos horarios semanales cada uno:

- 1) *Castellano*;
- 2) *Idioma extranjero*;
- 3) *Matemática*;
- 4) *Biología*.

Cada alumno estará obligado a completar su plan con dos de esas opciones, es decir, que cada uno completará su plan tomando, ya como refuerzo, ya como intensificación, dos módulos horarios semanales de dos de los contenidos antes enumerados. Ello representaría en total cuatro módulos horarios semanales más. Reduciendo del plan actual un m/h/s. en Castellano, uno en Matemática y los dos de actividades prácticas, el plan completaría los actuales 32 m/h/s.

Ciclo superior del bachillerato

Se aconseja ofrecer como opciones (en sus dos alternativas; refuerzo e intensificación) los siguientes contenidos con tres m/h/s. cada uno;

- 1) *Estudios sociales (Literatura, Historia, Instrucción Cívica, Economía Política);*
- 2) *Idioma extranjero;*
- 3) *Ciencias básicas (Matemáticas, Física y Química);*
- 4) *Biología;*
- 5) *Filosofía.*

Cada alumno estará obligado a completar su plan con dos de esas opciones, es decir que cada alumno completará su plan tomando, ya como refuerzo, ya como intensificación, en total seis módulos horarios semanales más. Reduciendo un m/h/s. en Literatura, Idioma Extranjero, Matemática, Física y Química en 4° y 5° años, y un m/h/s. en Biología en 4° y un m/h/s. en Instrucción Cívica en 5° año, el plan completaría los actuales 32 m/h/s.

NOTA

La elección de los alumnos se hará al cabo del primero bimestre en cada año. Durante ese primer bimestre, el plan de estudios funcionará sin opciones con la distribución anterior de módulos horarios semanales. Los profesores aprovecharán el primer bimestre para aconsejar y orientar a los alumnos sobre sus opciones, aunque de todos modos la voluntad del alumno –jurídicamente expresada a través de sus padres– será respetada en todos los casos. Los profesores podrán también, ocasionalmente, mostrar a los alumnos, durante ese primer bimestre, el tipo de tareas que en las clases de intensificación o de refuerzo se realizarán.

La nota de aplazo en el primer bimestre será el único impedimento reglamentario que podrá establecerse para tomar la opción de intensificación en el contenido respectivo, pero no significará obligatoriedad de tomar la opción de refuerzo en ese contenido.

Las opciones deben ser siempre voluntarias: en este principio reside la naturaleza esencial del régimen propuesto.

Las notas del año anterior, aún cuando mediaren aplazos o exámenes finales en diciembre o marzo con cualquier calificación, tampoco serán determinantes ni impedimentos reglamentarios para las opciones. Obviamente, no se admitirá la opción de intensificación en el caso de un alumno que lleva la materia respectiva con el carácter de previa, aunque –tal como quedó señalado en el trabajo previo que fundamenta el actual– el régimen de “materias previas” no debería seguir existiendo como en estos momentos.

Referencias bibliográficas*

Material específicamente relacionado con el tema

1. Zanotti, Luis Jorge: *La escuela y la sociedad en el siglo XX*, Ed. Estrada, Bs. As. 1970 (cap. VII).

2. Bossing, Nelson L., *Principios de la educación secundaria*, Eudeba, Bs. As. 1960, cap. III y complementariamente el II.

3. Varios autores: "Planteos en torno de la escuela media". I.I.E., *Revista del Instituto de Investigaciones Educativas*, N° 4, nov. 1975.

4. Varios autores: "Formación de docentes para la enseñanza media", en *Revista del Instituto de Investigaciones Educativas*, N° 6, mayo 1976.

5. Sastre de Cabot, Josefa M.: "La escuela media en la estructura de los sistemas educativos", en *Revista del Instituto de Investigaciones Educativas*, N° 11, mayo 1977.

6. Ocerín, Reynaldo: "Hacia el bachillerato politécnico", en *Revista Estrada*, N° 23, agosto 73-febrero 74, Bs. As.

7. Consejo Federal de Educación: *Objetivos pedagógicos del nivel medio*, documento aprobado por la IV Asamblea Extraordinaria, La Plata, 16-17 diciembre 1976.

8. Cole, Roger: *Las escuelas comprensivas en funcionamiento*, Londres, 1964 (ficha N° 114 de la cátedra de Política Educacional y Educación Comparada, Facultad de Filosofía y Letras UBA).

9. Fourastié, Jean: *¿Por qué trabajamos?*, Eudeba, Bs. As. 1970.

10. Thomas, Laurence G.: *Distribución profesional y educación*, Ed. Estrada, Bs. As. 1971 (en particular el prólogo de Nuria Cortada de Kohan).

11. Laloup, Juan y Nelis, Jean: *Hombres y máquinas*, Ed. Dinor, San Sebastián, 1959.

Material apto para una ubicación histórico-política general

1. Zanotti, Luis Jorge: *Etapas históricas de la política educativa*, Eudeba, Bs. As., 1972.

2. Dawson, Christopher: *La crisis de la educación*, Ed. Emecé, Bs. As., 1963.

3. Bantock, G. H.: *La escuela en la sociedad industrial*, Bs. As., 1971.

4. Gosbin, David A.: *La escuela en la sociedad contemporánea*, Ed. Paidós, Bs. As., 1971.

5. Zanotti, Luis Jorge: "La democratización de la educación" o "La igualdad de oportunidades educativas", publicado en el volumen: *Políti-*

ca social, cambio y desarrollo, Ed. Centro Universitario de Política Social. U.N. de Córdoba, Córdoba, 1973.

6. CONADE (Rep. Argentina): *Origen socio-económico y otros factores que inciden sobre el acceso y elección de carreras de enseñanza media*, Bs. As., 1968 (observación: válido como planteo del problema, pero con graves deficiencias metodológicas).

7. Jaccard, Pierre: *Política del empleo y la educación* (primera parte), Ed. Kapelusz, Bs. As. 1962.

8. Cassani, Juan E.: *Didáctica general de la enseñanza media*, Ed. El Ateneo, Bs. As. 1965.

Material que conviene consultar para una ubicación histórica del tema en la Argentina

1. Ministerio de Educación y Justicia (Rep. Argentina): *Seminario Nacional de Educación*, (conclusiones), 1960, Ed. Departamento de Documentación e Información Educativa, Serie "Estudios y Documentos" N° 3, pág. 102 a 115.

2. Comisión Interuniversitaria Permanente Coordinadora de la Enseñanza Media: *Jornadas interuniversitarias sobre la enseñanza media*, Bahía Blanca, Nov. 1960, Ed. U.N. de Córdoba, págs. 49 a 56.

3. Bunge, Carlos Octavio: *La educación*, libro II: *La educación contemporánea*, cap. IV, V y VII. Ed. Espasa Calpe, Madrid, 1928. (Hay también Ed. La Cultura Argentina, Bs. As., 1920.)

4. Alcorta, Amancio: *La instrucción secundaria*, Ed. La Cultura Argentina, Bs. As., 1916.

5. Fernández, Juan Ramón: *Antecedentes sobre enseñanza secundaria y normal en la República Argentina*, Ed. Talleres Tipográficos de la Penitenciaría Nacional, Bs. As., 1903.

*Lo que sigue no intenta ser una bibliografía válida, académicamente hablando, para el tema de la escuela media ni una lista de obras citadas o consultadas, y ni siquiera alude directamente a las cuestiones tratadas en las partes segunda y tercera de este volumen. Básicamente, los textos citados ayudan a ubicarse con referencia a la primera parte (Los objetivos de la enseñanza secundaria) y, salvo unas pocas excepciones, son útiles para una formación mental general con la cual sería posible –presumo– entender o aceptar con más facilidad las ideas expuestas en el conjunto del volumen.

3. Inquietudes

Lo que sigue es muy especial y es un digno final.

Mi padre escribió, en 1957, un libro de lectura para el sexto grado de entonces: *Inquietudes*. Tengo en mi casa el único ejemplar existente, perfectamente mecanografiado y encuadernado por mi madre.

¿Y qué pasó?

Nunca se publicó. El Consejo Nacional de Educación lo aprobó pero el Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires lo desaprobó. Mi padre apeló, pero su apelación fue rechazada.

¿Cuál fue el motivo del rechazo oficial? Variados. Se critican varias lecturas, pero el caso más significativo fue una poesía de mi padre: “El amor”.

A continuación ofrecemos el índice del libro, la poesía en cuestión, el dictamen de desaprobación, la apelación de mi padre, la respuesta del ministerio y la nueva respuesta de mi padre.

Qué épocas, dirá el lector. No se crea: la nuestra no se queda atrás...

3.1. Índice

Limen.	1
Inquietudes.	2
Que sepa leer y escribir, por Mario Bravo.	4
La niña y el ángel (v) Javier Villafañe.	7
En Italia, por Pieter Van Der Meer de Walcheren.	8
Las cataratas del Iguazú, por Pablo Groussac.	9
El viejo que nos enseñaba las estrellas (v), por Enrique Díaz Canedo.	11
Primera aventura amorosa, por Gustavo Levene.	12
El arduo camino de la democracia, por Horacio Vaccari.	14
El desfile del ejército de Urquiza, por P. Obligado.	16
Las clases prácticas de don Pío, por L. V. López.	18
La quemazón, por L. Garra.	20
Tierras de Castilla, por M. Gálvez.	23

Distancia de las estrellas cercanas, por D. Papp.	25
Plaza de invierno, (v) por Alfonsina Storni.	27
Otoño, por B. Fernández Moreno.	28
Nada está lejos de ti, por A. Nervo.	29
La partida, por R. Güiraldes.	30
Pequeño poema, (v) por M. Serrano Vernengo.	32
José Enrique Rodó, por A. Marasso.	33
Ariel, por J. E. Rodó.	35
Pandemonium escolar, por A. Capdevilla.	37
Romance de medianoche, (v) M. Abella Caprile.	40
El castellano viejo, LECTURA LIBRE, por M. J. de Larra.	42
La Revolución de Mayo, por A. Lamas	48
La patria, (v) por O. Andrade	50
El 25 de Mayo de 1813, por A. Capdevilla.	52
El viaje a caballo desde Buenos Aires a Tucumán, por R. Cano.	54
Poema, (v) por C. Carlino.	56
Un recuerdo escolar, por J. V. González.	58
Era el mejor de los perros, por J. Goyanarte.	60
Ronda de los niños de los mil colores (v), por V. Barbieri.	63
Hudson y el viento de la pampa, por F. S. de Mantovani.	65
El misto de las pampas, por G. E. Hudson.	68
Palermo, por J. L. Borges.	70
Brillazón en las tierras altas, por Fray Mocho.	72
Poema con mis trece años (v), por A. Etchegaray.	74
¿Quién fue Manuel Belgrano?, por L. J. Zanotti.	76
Manuel Belgrano educador, por V. Mercante.	78
Sobre la educación, por M. Belgrano.	80
La banda de música de Miramar, por A. Capdevilla.	83
Los dos tartarines, por A. Daudet.	87
La vidalita montañesa, por J. V. González.	90
La vidalita de perdón (v) Anónimo.	92
Carta de un joven poeta, por R. M. Rilke.	94
El sueño, (v), por S. Tallón.	95
El subprefecto en el campo, por A. Daudet.	
LECTURA LIBRE.	96
Ideario de José Ingenieros.	101
Rosales del suburbio (v), por A. Storni.	103

Bernardino Rivadavia, por A. Casal Castel.	105
Cuento de Pupa y Mimé (v), por J. S. Tallón.	107
El ventisquero, por J. Goyanarte.	108
Ofrenda lírica (v), por J. Burghi.	111
Retrato de Estrada, por R. Rivarola.	113
Sobre la educación, por J. M. Estrada.	115
Tropa (v) por B. Fernández Moreno.	116
La comida del colegio, por M. Cané.	117
Como los bueyes (v) por P. B. Palacios (Almafuerte).	120
La vida de las abejas, por M. Maeterlick, I.	121
La vida de las abejas, por M. Maeterlick, II.	123
Laguna de Chascomús, (v) por C. F. Moreno.	126
A los niños que lean “La edad de oro”, por J. Martí.	127
San Martín, por B. Mitre.	131
A San Martín (v), por E. E. Rivarola.	134
El renunciamiento de San Martín, por P. Inchauspe.	135
Carta a Bolívar, por J. de San Martín.	137
Los que no danzan (v), por Gabriela Mistral.	140
La familia Cirimiri, por E. de Amicis.	141
Orígenes del Colegio Nacional, por A. Acuña.	143
Romance de la niña negra (v), por L. Cané.	145
Bartolomé Mitre, por O. R. Amadeo.	147
A la fuerza, por B. Lych, LECTURA LIBRE.	150
Elogio de los viejos caballos del tiovivo, por P. Baroja.	159
Campo (v), por Gaspar L. Benavento.	162
Después..., por J. Z. de San Martín.	163
Una sola vez, por E. F. Amiel.	165
El arenque salado (v), por Ch. Cros.	166
Todos, por Azorín.	168
Sobre la educación, por D. F. Sarmiento.	171
La escuela popular, por J. M. Chavarría.	173
Vida de Dominguito, por D. F. Sarmiento.	175
La oración de la maestra, por G. Mistral.	178
La primavera (v) por A. Marasso.	180
La caza del chulengo, por J. M. Sarobe.	181
La cocina de los peones (v), por B. Fernández Moreno.	183
El escudero Medrano, por E. Larreta.	186

La mudanza, por A. Frande.	188
El sauce (v). por F. Silva Valdez.	190
Benvenuto Cellini, por P. de Saint Víctor.	191
Golosinas, por E. González Lanuza.	194
En abril, las aguas mil (v), por A. Machado.	196
La fundación del Imperio Brasileño, por Ch. de Camargo.	198
El rescate (v), por L. Lugones, LECTURA LIBRE.	200
Las ruinas de Cusipata, por A. Arguedas.	207
Leyenda de la flor del ceibo (v), por F. Silva Valdéz.	210
Venecia, por P. Van Der Meer de Walcheren.	211
Viajando por Holanda, por W. Fernández Flores.	212
Romance de los nombres (v), por J. M. Souvirón.	214
En Provenza, por A. Daudet.	216
La derrota, por J. M. de Pereda.	219
Autobiografía (frag.) por B. Franklin.	221
La falsa piedad. Habla la esposa, por J. Maragall.	223
El nido de golondrinas, por A. Palacio Valdés.	225
Martín Fierro (v), por J. Hernández.	228
La diversión, por A. Carrel.	230
La vida no es un combate, por A. Capdevilla.	232
Carta de bibliómanos, por R. A. Arrieta, I.	234
Carta de bibliómanos, por R. A. Arrieta, II.	236
Epílogo.	238
El amor, por J. L. Zanotti.	239
Estar enamorado (v) por F. L. Bernárdez.	240

3.2. La poesía “impublishable”: *El amor*

El amor es fuente eterna de vida, de progreso, de felicidad.

Por amor entre un hombre y una mujer se levantan los hogares y nacen las familias.

Por amor del hombre a su prójimo se magnifica el arte, la ciencia y la política.

La amistad es amor. Es una forma distinta del amor, pero amor al fin.

Por amor del hombre al saber nacieron las más altas filosofías.

Amor es una hermosa palabra; una de las más hermosas que sea dable encontrar.

Todo lo que el hombre hace de bello y de digno lo hace por amor a su prójimo: un libro, un cuadro, un invento. Y cuando ello

o es así, en verdad podéis creer que ese libro, ese cuadro, ese invento, ha de valer muy poco.

Amemos todo lo que nos rodea: la flor, el agua, el terrón de tierra, el insecto, la casa que nos cobija y la patria que nos rodea.

Pero sobre todo, amemos al hombre, amemos al prójimo. Que el amor al hombre inunda nuestra vida toda, y signe el camino de nuestro futuro.

3.3. El rechazo

Mi padre, como hemos visto, era un luchador de profundas convicciones. No se consideraba infalible pero nunca lo abandonó la certeza de la profunda moralidad y a la vez calidad literaria de su tarea docente. Se le debe haber helado la sangre ante calificativos como “...baladíes e intrascendentes”; “...estereotipados como términos de una fórmula, pero igualmente inexpresivos”; “...fragmentado en forma defectuosa, por lo tanto resulta una mera sucesión de párrafos inconexos, sin sentido de hilación ni secuencia de conceptos”; “...un buen número de poesías que esta Comisión califica de francamente pueriles y sin significado apreciable para el alumno...”, hasta que llega lo terrible: «... Acaso por la edad de los lectores a que está destinado *Inquietudes* y, sin duda, respondiendo a una inquietud pedagógica personal, el autor cree del caso introducir el tema del amor, no sólo del amor en su sentido lato sino, en particular de un incipiente amor sexual que consideramos inoportuno e inconveniente en un tratamiento así, como de interés común y simultáneo para todos los niños integrantes de un grado escolar, pues a nuestro juicio ese tema, en la escuela como en el hogar, debe ser un afluir sin alteraciones y sin énfasis, en la medida y la oportunidad que el sujeto, en este caso el niño, pre-adolescente lo solicite. Rechazamos en este orden “Primera aventura amorosa” pág. 56; “Poema” pág. 12; “Primavera” pág. 180; “Leyenda de la Flor de Ceibo” pág. 210; “La derrota” pág. 219; y “Estar enamorado” pág. 240».

Me imagino la cara de mi padre....

Y por supuesto, apeló, con estilo fogoso, con su pluma convertida en Catana, arremetió contra gigantes verdaderos: los pobres funcionarios detrás de sus escritorios.....

3.4. Su apelación

No se la pierda el lector. No tiene desperdicio. Aquí, sólo algunos bocetos de la batalla:

«...tal es la suma de contrasentidos pedagógicos y de espíritu de retroceso que forman el dictamen sobre mi libro de lectura para sexto grado *Inquietudes*. Admitir, señora ministra, ese informe, equivaldría, en otro orden de cosas, a admitir que un jefe de sala de un hospital impusiera a los médicos el uso de malos medicamentos y prohibiera el uso de eficaces; que les vedara utilizar nuevas concepciones del arte de curar; o, simplemente, que les exigiera no estudiar y no renovarse».

Disculpe el lector la cita un tanto larga que viene. Quiero que vean al nacimiento del polemista:

«...Entro ahora en el comentario del informe, y diré en primer término que sus autores han olvidado mi indicación del prólogo, donde digo que no pretendo hacer sino un 'libro de lectura', es decir que será apto para ser utilizado en la escuela bajo la dirección del maestro. Ello implica por qué no coloco explicaciones donde hay expresiones extranjeras; y por qué he puesto algunas lecturas que requieren cierta explicación por parte del maestro. Aparte de esto, diré que el tono de consejo paternal con que se me dice que 'se hace imperativo completar las lecturas con notas aclaratorias de su traducción' (para los casos de locuciones extranjeras), revela desconocimiento de esa aclaración que hago en el prólogo, y cierta petulancia por parte de los autores del informe. Añado aún que, en mi criterio, las notas aclaratorias no son útiles en libros para niños, pues su lectura interrumpe la continuidad del texto y destruye el interés del niño. Como profesor de Didáctica agregó que jamás aconsejo a mis alumnos primarios ni secundarios que interrumpan las lecturas para mirar cada palabra que no entiendan en el diccionario: es necesario que de una buena vez nos atrevamos a

decir ‘no’ a conceptos y preceptos metodológicos que se aceptan por simple rutina pero que carecen de todo fundamento. Y, por último –en cuanto hace a este punto– diré que esa falta que indican los autores del informe podría solucionarse muy fácil condicionando la aceptación del libro a la introducción de las notas correspondientes. Emitir el siguiente juicio: “baladíes e intrascendentes, que ni siquiera ponen un acento en el estilo brillante o humorístico que podría hacerlas de alguna manera atractivas” sobre lecturas como “El elogio de los viejos caballos del tío vivo”, de Pío Baroja (¡Pío Baroja, señora ministra!), o “Palermo” de Jorge Luis Borges, revela, bien claramente, el gusto personal de los autores del informe, pero ese gusto personal, personalísimo, no puede fundamentar un rechazo. Lamento no entender en absoluto donde está el “hablar mal del prójimo a sus espaldas que no se considera edificante” según dicen los autores del informe con respecto a “La familia Cirimiri”, de Edmundo de Amicis, pág. 144. Esa lectura no pasa de ser una página de humor –lamento también la falta de sentido del humor de los autores del informe– con la cual, aparte de hacer pasar un buen rato a los alumnos, si se quiere obtener un ejemplo edificante, se los puede mostrar lo feo que es hablar sin parar y en forma excesivamente apresurada, sin respetar a los demás en el uso de la palabra. Además, esta misma falta de sentido del humor se advierte en los que se dice sobre la hermosa lectura “Cartas de bibliómanos”, de Rafael Alberto Arrieta, pág. 263. Nadie puede creer que con ella se mostrará “menosprecio o desdén hacia la esposa”. Por lo visto, los autores del informe creen que es necesario proscribir de la escuela primaria todo humorismo, toda sonrisa, todo momento grato, y convertirlo en el lugar de la seriedad y la disciplina absoluta».

Un ejemplo más: «...Calificar de “francamente pueriles y sin significado apreciable para el alumno» (olvidando otra vez que el maestro tiene una labor que cumplir) a poesías como “Ronda de los niños de los mil colores”, de V. Barbieri, pág. 107, es, a mi juicio, no tener sentido de la belleza ni del ritmo, y es, a lo sumo, otra opinión personalísima a la cual no es posible sujetar un criterio. Decir lo mismo de “El sueño” de J. S. Tallon, pág. 95, es mostrar una falta total de comprensión. Escuche, señora ministra: «Con ocho horas de sueño, / si vives sesenta años / te pasas veinte durmiendo, / ¡Veinte años!

/ Será bueno / que en las horas que no duermas / te cuides de estar despierto». «Creo que explicar el profundísimo sentido de esta lectura es hacer una ofensa a vuestra capacidad, señora ministra. ¿O es necesario explicar que con ella se puede invitar a los alumnos a vivir plenamente y con toda intensidad cada momento de nuestra vida; y que es necesario no perder el tiempo de nuestros días, sino que por el contrario debemos cuidarnos “en las horas que no dormimos” de estar despiertos: vale decir, de trabajar, de perfeccionarnos, de aprender, de admirar la Naturaleza, de crear, de ser...?».

Y ahora, el amor:

«...Y ahora, señora ministra, ya con cierto cansancio espiritual, debo llegar a rebatir lo más lamentable del informe. Decir que ‘el autor cree del caso introducir el tema del amor, no sólo del amor en su sentido lato, sino en particular de un incipiente amor sexual...’. es una falsedad que casi, casi, linda con la calumnia. Mi lectura “El amor” puede juzgarse de poca o mucha calidad literaria; puede, incluso, opinarse que estaría mejor reemplazarla por una de las tradicionales y archiconocidas “despedidas a la escuela”, en las que, con tonos lacrimosos, se pretende emocionar al niño –flecha lanzada al porvenir– forzándolo a volver atrás su vista en el instante de la vida en que no le alcanzan los ojos para mirar adelante.

Pero jamás, entiéndase bien, jamás se puede tratar con desconsideración tal, con términos que significan un reproche de inmoralidad, a mi lectura “El amor”.

La frase más audaz de esa lectura dice: «Por amor entre un hombre y una mujer se levantan los hogares y nacen las familias». Y bien: yo pregunto, señora ministra: ¿cada niño no vive, acaso, en un hogar y en el seno de una familia, levantado aquel y nacida esta, por el amor de un hombre y una mujer, que son sus padres? ¿Los niños no saben acaso, no deben saber acaso, que el amor ha unido a sus padres? ¿Los niños de sexto grado no saben acaso que sus propias vidas son fruto de la unión sexual de sus padres? ¿Y entonces: es preferible que dejemos en sus mentes tan sólo la imagen de la unión carnal y no les digamos que entre sus padres hay un sentimiento purísimo que se llama amor?

¿Acaso todos los niños —y en especial las niñas— de sexto grado de nuestro país no oyen hablar en la calle, en sus juegos, en revistas, en radiotelefonía y en películas, del amor? ¿Y no es bien sabido que tienen una imagen sucia, baja, manchada, referida tan sólo al sexo —y a un sexo también manchado y envilecido— de lo que es el amor? ¿Y no es cierto además que en este problema se hallan solos y abandonados porque la mayoría de los padres no saben encararlo y la escuela lo ignora por incompetencia, comodidad e indiferencia? ¿Y entonces: es posible que no se haya advertido la profunda y enaltecedora misión educativa que cumple mi lectura “El amor”?

Pero: ¿está prohibido hablar del amor al prójimo, del amor a la patria, del amor a la Naturaleza? Porque de ese amor universal hablo yo. Y eso se considera “inoportuno”.

Dice el informe que ese tema debe ser tratado “en la medida y en la oportunidad” en que convenga. He demostrado ya que la oportunidad está bien elegida: los niños de 12 a 14 años son los que necesitan “ese tema”. Pero tienen razón los autores del informe en que “la medida” en que lo trato no es adecuada. Hace falta en esos momentos de la vida del niño una adecuada explicación de los fenómenos anatómicos y fisiológicos de la pubertad, de las funciones sexuales y de los aparatos de reproducción. Y yo, en cambio, me limité a brindar en mi lectura “El amor” una exaltación pura, ideal, lírica, de ese sentimiento que es el amor en todas sus múltiples manifestaciones: el amor del poeta por la belleza, el amor de la madre por sus hijos, del amigo por el amigo, del hombre por su prójimo...

Esto bastaría, señora ministra, para juzgar el criterio con que se redactó el informe sobre mi libro. Estamos en 1957: las nociones elementales del psicoanálisis y de la psicología profunda, de los tratamientos psicoterapéuticos, el concepto de qué es una “represión” y sus consecuencias, los problemas de todo tipo que acarrear a los niños y adolescentes los prejuicios y los errores sobre los temas del sexo... todo eso es ya materia de conocimiento común, propio de cualquier persona de cultura mediana. Se ha difundido en libros, en revistas, en películas, en conferencias, en conversaciones familiares. En la escuela religiosa a la cual concurre una sobrinita mía de ocho años, la Hermana Superiora aconseja a los padres decir la verdad a sus hijos ante todas sus pregun-

tas. Estamos en 1957, y las nociones elementales sobre el tratamiento educativo de la adolescencia tienen 3 ó 4 décadas de vigencia”».

Y sigue, y sigue... Y finalmente: «...He terminado, señora ministra. Sólo me resta aclarar una cosa: esta apelación la he redactado sin detenerme a hacer cálculos sobre la mejor manera de obtener éxito con ella. Entiendo que el apasionamiento que late en las líneas precedentes no es un buen aliado para mi causa, y que un tono más frío y racional pudiera –quizás– lograr mejores resultados finales. Pero no he podido –ni querido– borrar ese apasionamiento y mantenerme en un frío plano racional. Juego en esta apelación un resultado mucho más importante que el fallo definitivo sobre mi libro: juego en ella el resultado de mi ideal pedagógico. Hacer cálculos en esta ocasión, suprimir ese mi apasionamiento, sería hacer una indecorosa transacción entre aquel ideal y el resultado ocasional de un fallo».

3.5. La respuesta (asunto, iniciador, expediente, etcétera...)

Sobre “el amor”: «...Si bien es aceptable la introducción del tema del amor según lo desarrollan los autores transcritos, esta Comisión considera que tal tema irrumpirá en un medio escolar al cual hasta ahora se le ha restado la oportunidad de una adecuada familiarización, que hubiera debido iniciarse en etapas anteriores de su vida de educando. Comisión de Estudios Pedagógicos y de Coordinación Técnica, noviembre de 1957».

3.6. La estocada final del luchador. El convence. Ellos vencen

«...La respuesta a mi apelación significa –a mi juicio– conceder, tácitamente, que yo tengo razón, pero ha faltado valor para confesarlo expresamente. No se refutan ninguna de mis argumentaciones; se citan sólo tres lecturas con un “etcétera” muy poco claro y no se dice por qué el contenido de esas tres lecturas “no se adecua a las características y mentalidad del niño de sexto grado».

En mi apelación analicé detenidamente cada una de las lecturas cuestionadas para demostrar su valor. No se ha refutado en la respuesta una sola de esas apreciaciones. En mi apelación pedí explicaciones

acerca del rechazo de varias lecturas, declaradas inaceptables sin alegar ninguna razón. En la respuesta a la apelación ni se habla acerca de ellas.

El párrafo final de la respuesta es realmente interesante. Ahora se admite que «es aceptable la introducción del tema del amor según lo desarrollan los autores transcritos» (vale decir que se ha cambiado rotundamente el juicio inicial) pero... «tal tema irrumpirá en un medio escolar al cual hasta ahora se ha restado la oportunidad de una adecuada familiarización, que hubiera debido iniciarse en etapas anteriores de su vida de educando».

Recuérdese la santa indignación del primer dictamen, por introducir este tema en sexto grado, mientras ahora se afirma que debe introducirse antes. Lo natural, si es así, sería exigir a los autores de los libros para los grados anteriores a sexto que introduzcan el tema. «Porque no se introdujo antes, no se puede introducir en sexto grado».

Consecuencia: con tal criterio el tema del amor no se podrá introducir nunca...

Creo que las palabras sobran.

Las palabras, papá, no te faltaron nunca. Las hilvanaste con pasión absoluta y razonamiento firme. Las regalaste con abundancia y maestría unamuniana. Espero que las nuevas generaciones puedan encontrar en ellas ese amor que funda las familias y transforma las sociedades.

