

BOLETIN DE LA ACADEMIA DE EDUCACION

Número 3

Julio de 1987

ACADEMIA DE EDUCACION

Comisión Directiva:

AVELINO J. PORTO
Presidente

GILDA LAMARQUE DE ROMERO BREST
Vice-presidente

LUIS RICARDO SILVA
Secretario

ALFREDO VAN GELDEREN
Tesorero

ANTONIO SALONIA
HECTOR FELIX BRAVO
GREGORIO WEINBERG
Vocales

Miembros de Número:

Prof. MARIA CELIA AGUDO DE CORSICO
Dr. JUAN CARLOS AGULLA
Prof. JAIME BERSTEIN
Mons. GUILLERMO BLANCO
Dr. HECTOR FELIX BRAVO
Prof. ANA MARIA EICHELBAUM
DE BABINI
Prof. GILDA LAMARQUE
DE ROMERO BREST
Prof. ELIDA LEIBOVICH DE GUEVENTTER
Dr. MARIO JUSTO LOPEZ
Dr. FERNANDO MARTINEZ PAZ
Dr. ADELMO R. MONTENEGRO
Dr. OSCAR ONATIVIA
Dr. AVELINO J. PORTO
Prof. ANTONIO SALONIA
Dr. LUIS RICARDO SILVA
R.P. FERNANDO STORNI S.J.
Dr. ALBERTO TAQUINI (h)
Prof. ALFREDO VAN GELDEREN
Prof. GREGORIO WEINBERG
Prof. LUIS JORGE ZANOTTI

Este boletín es editado por la

Comisión de Difusión:

ANTONIO SALONIA (Coordinador)
GILDA LAMARQUE DE ROMERO BREST
ANA MARIA EICHELBAUM DE BABINI
GREGORIO WEINBERG
ADELMO MONTENEGRO

La Secretaría de Redacción del Boletín de la
Academia de Educación funciona en Teodoro
García 2090 - 1º. TE: 771-4983/7800/7873/
8485 y 774-2133 Int. 236 y 256.

Secretario de Redacción:
Lic. Luis G. BALCARCE

CONTENIDOS

NOTICIAS DE LA CORPORACIÓN

- Se incorporaron Mario J. López y Gregorio Weimberg 2
- El profesor Epstein en la Academia de Educación 2

IDEAS Y TRABAJOS

- "La calidad de la Educación", por la *Prof. María Celia Agudo de Córscico* . . . 296-3
- "El Derecho de la Educación", por el *Dr. Luis Ricardo Silva* . . . 202 6
- "El Sistema de acreditación en los Estados Unidos",
por el *Prof. Erwin Epstein* 9

EDUCACION EN LA ARGENTINA

- La educación en las nuevas Constituciones Provinciales 8

EDUCACION EN OTRAS LATITUDES

- Se realizó en Brasil el VI Congreso Mundial de Educación Comparada 11
- Nueva publicación sobre Educación Internacional 11
- Se debate en España una vasta reforma 12
- La formación docente 14
- "Cuaderno de Información" sobre Enseñanza Secundaria en el mundo 14
- Un servicio de microfichas de la OIE 10

VIDA ACADEMICA

- La Prof. Romero Brest es miembro del Jurado del premio Andrés Bello 2
- Cumple 300 años el Colegio Monserrat 2

LOS SITIALES DE LA ACADEMIA

- "Juan Casani, maestro de la Pedagogía Argentina", por
el *Prof. Luis Jorge Zanotti* 15

(. . .) La Academia se propone, asimismo, funcionar como agencia promotora de la creatividad y la innovación en materia educativa y como institución capaz de asumir la responsabilidad de una celosa custodia del cumplimiento de los valores y principios fundamentales expresados en la Constitución Nacional (. . .) (De los objetivos de la Academia de Educación).

SE INCORPORARON MARIO J. LOPEZ Y GREGORIO WEINBERG

Otros dos miembros de nuestra corporación se incorporaron formalmente a ella, Mario Justo López, que ocupa el sitial de Bartolomé Mitre, el 4 de mayo; y Gregorio Weinberg, que ocupa el sitial de Juan María Gutiérrez, el 1 de junio. Los actos de incorporación tuvieron lugar en el ámbito que ocupa la Academia Nacional de Agrono-

mía y Veterinaria en la Casa de las Academias. Las presentaciones estuvieron a cargo del profesor Luis Zanotti, en la incorporación de López, quien disertó sobre "Mitre y la Educación, y del Dr. Héctor Félix Bravo en la incorporación de Weinberg, quien expuso sobre "Juan María Gutiérrez y la Universidad de Buenos Aires".

El Profesor Epstein en la Academia de Educación

La Academia de Educación en su reunión privada del lunes 22 de junio, recibió la visita del profesor Erwin Epstein, sociólogo de la Universidad de Missouri y especialista en Educación Comparada, quien realizó una exposición que hemos extractado en otra sección de este boletín.

La reunión fue presidida por la vicepresidenta de la Academia profesora Gilda Lamarque de Romero Brest —en ausencia de su titular Dr. Ave-lino Porto —quien destacó la relevante actividad del profesor Epstein en su especialidad, destacando su actuación como presidente del Consejo Mundial de Asociaciones de Educación Comparada.

Epstein es profesor regular del Kearney State College en Nebraska y director de su Departamento de Sociología y es profesor visitante de la Universidad de Texas-Austin y de la Universidad de Missouri-Columbia, de la Universidad de

Chicago y de la Universidad de Monterrey en Méjico, entre otras.

El profesor Epstein, invitado especialmente por la Embajada Americana, además de la reunión con miembros de la Academia de Educación, en su estadía en Buenos Aires, pronunció una conferencia en la Federación Argentina de Trabajadores Rurales y Estibadores, y dictó un Seminario sobre "Nuevas perspectivas en Educación Comparada". Mantuvo también conversaciones informales con miembros de la Unión de Docentes Argentinos, al igual que con el profesor Héctor Ferrauti, director del Instituto de Investigaciones Educativas. (IIE).

El profesor Epstein partió el tres de julio hacia Río de Janeiro para participar en el Congreso de la Asociación Mundial de Educación Comparada, sobre la cual también informamos por separado.

CUMPLE 300 AÑOS EL COLEGIO MONSERRAT

El 1 de Agosto cumple su tercer siglo de existencia, el Colegio de Monserrat de Córdoba, con innegable trascendencia para el saber y la educación argentina.

Su nombre inicial fue el de Colegio Real Convictorio de Nuestra Señora de Monserrat. Allí se formaron importantes personalidades de la historia nacional, entre ellos dos que son evocados por sítalos de nuestra corporación: Nicolás Avellaneda y Joaquín V. González.

Desde sus pasos iniciales el Monserrat fue proyectado como un colegio de jerarquía singular, sirvió de modelo al Real Colegio de San Carlos de Buenos Aires y se rigió por las constituciones del Colegio San Juan Bautista de la Plata (Chuquisaca), que eran las mismas del Real de San Martín (Lima) y del San Bernardo de Cuzco.

Una Real Cédula de Carlos V determinó que estaba sujeto al Real Patronato y subordinado al provincial de la Compañía

de Jesús, orden que lo dirigió hasta 1767, pasando después a los franciscanos.

En 1808 el gobierno del Colegio, —que había sido fundado en 1687— fue entregado al clero secular bajo la responsabilidad del Deán Gregorio Funes.

No obstante las vicisitudes de guerras civiles y convulsiones políticas que desgarraron al país en el siglo pasado, el Monserrat logró hacer perdurar su continuidad.

El tesonero afán de mantener al establecimiento de un lugar preminente en el ámbito de la educación fue la razón de su constante adaptación a los tiempos nuevos. No es fácil apreciar instituciones con esta trayectoria en nuestro medio, por donde transitaron próceres de los albores de la nacionalidad y que, en el presente, esten ocupadas por jóvenes que, a la par de recibir los valores permanentes de la cultura, hablan en sus aulas de cibernética, de informática o que debaten temas de ingeniería genética.

La Profesora Romero Brest es miembro del jurado del premio Andrés Bello

Como anticipamos en nuestro primer boletín, el Premio Interamericano de Educación "Andrés Bello" tiene como propósito estimular la capacidad creadora e innovadora en el campo educativo de los ciudadanos que pertenecen a los estados miembros de la OEA; y conmemorar y perpetuar el espíritu de cooperación interamericana de la resolución de Maracay.

Establecido en 1977 por el Consejo Interamericano para la Educación la Ciencia y la Cul-

tura (CIECC), el Premio Andrés Bello, recompensa cada año a ciudadanos de los países miembros de la OEA en atención a sus méritos relevantes y trayectoria en el campo de la educación.

Entre las destacadas personas que se han hecho acreedoras de él, nuestra Academia de Educación cuenta entre sus miembros activos la Profesora Gilda Lamarque de Romero Brest, quien lo obtuvo en 1984; y el desaparecido Profesor Américo Ghioldi, en 1983.

LA CALIDAD DE LA EDUCACION

Por la Profesora María Celia Agudo de Córscico

Se trata de lo expuesto durante su formal incorporación académica efectuada el 2 de setiembre de 1985.

La idea de la calidad de la educación no es nueva, viene desde los orígenes mismos de la preocupación humana por la educación. Además, una de las formas principales de concebir la educación es como un bien u objeto valioso. Pero sin duda, cabe distinguir o discriminaciones o jerarquías en cuanto al grado de su bondad.

Por otra parte la idea de que la educación es un "derecho fundamental del ser humano", aunque reciente si se la considera en su perspectiva histórica, está suficientemente consolidada en todas las sociedades. Esta afirmación del derecho a la educación, es lo que ha abierto paso a una nueva preocupación, a una nueva exigencia, si cabe, y es la de encontrar respuesta a la pregunta: ¿a qué educación se tiene derecho? Siguiendo en forma sincrónica la idea de que si esa educación recibida por derecho, difiere en calidad nos encontraríamos frente a una nueva fuente de injusticia, que amenazaría o haría correr el riesgo de invalidar el derecho ya conquistado.

El concepto de "calidad" se relaciona con las instancias que tienen que ver con los fines y los valores. Se impone la idea de que un juicio sobre la calidad, es un juicio de valor. Son conocidos los problemas, que se plantean con los juicios de valor. "El juicio de valor objetiviza una relación subjetiva entre el que habla y el objeto y hace de esta seudo objetividad un componente proposicional una frase que adopta la forma de una proposición teórico-objetiva". Y esto sería ilegítimo desde un punto de vista cognoscitivo. Sin embargo se reconoce que puede establecerse una jerarquía de juicios de valor.

¿Significa esto que es ilegítimo evaluar las cosas y otros fenómenos? Por cierto que no y ello resultaría imposible para la mente humana. Sin duda, sería pretensión desmesurada la de intentar caracterizar a los valores que de por sí legitiman toda una disciplina de la filosofía desde hace siglo y medio, aunque sus raíces se remontan a los primeros orígenes de la filosofía. Lo único que deseamos subrayar es que se trata de una problemática abierta a pesar de las afirmaciones del objetivismo axiológico y de la confianza intuitiva, que podría inspirar la tesis subjetivista, ya que ambas configuran visiones que si bien parecen acertadas resultan a su turno parciales.

Ante una irreductible ambigüedad

Sea cual fuere la perspectiva que se tome para analizar la cuestión, siempre tropezamos con esa irreductible ambigüedad entre lo objetivo y lo subjetivo, entre lo real y lo irreal, entre lo cognoscible y lo intuitivo emocionalmente.

Para escapar al definido matiz subjetivista de la preferencia se han buscado salidas a través de las nociones de utilidad y de probabilidad subjetiva.

Aquí arribamos a un punto crítico de la cuestión; el paso ilegal o clandestino de la frontera entre lo cualitativo y lo cuantitativo.

Pero al menos hasta donde ha llegado el pensamiento humano, tanto en la evolución histórica, cuanto en la elaboración de algunas cimeras, prevalece el criterio de que "cantidad" y "calidad" son categorías distintas e irreductibles entre sí.

Entendemos por cantidad la posibilidad de más o menos, que supone siempre un término de confrontación o una medida tomada como unidad. En cambio, la calidad se nos aparece como aquella propiedad o conjunto de propiedades inherentes o atribuidas a una cosa que permiten apreciarla como igual, mejor o peor que la restantes de su especie.

Esta dicotomía irreductible está en la base de las afirmaciones contemporáneas de que los problemas educacionales no son ya tanto cuestión de cantidad, sino sobre todo de calidad.

Hecho el distinguo y sin pretender confundir las categorías digamos que nada se gana, ningún avance se produce, cuando los individuos o los grupos y escuelas de pensamiento toman ciegamente partido por una de ellas, ignorando que ambas son necesarias y al parecer ineludibles junto a otros, como medios para apropiarnos de toda experiencia posible y para elaborarla.

Abandonemos ahora la vía muerta de las antinomias, para regresar a nuestro tema de la calidad de la educación.

Por lo que se ha dicho anteriormente y por lo que añadiremos luego, entre muchas otras razones, ya no se puede abordar ingenuamente el tema.

Los ecos de una áspera polémica

Todavía resuenan los ecos de la áspera polémica en torno de la educación institucionalizada, en particular de la escuela.

Las críticas se han hecho oír desde distintas posiciones: filosóficas, políticas, e ideológicas y son de diferente calibre y alcances.

Aunque la educación no puede ser exclusivamente identificada con la escolarización formal, las críticas a esta última no pudieron dejar de influir sobre la primera.

Exageradas, ultra —radicalizadas, rebatibles en muchos casos, como puedan resultar estas críticas— significaron un "mentís" para la creencia en la educación como panacea y muchas de ellas revelaron aunque en negativo y por contraposición, la defensa de ciertas calidades. De todas maneras obligaron a la reflexión e incitaron a

elaborar propuestas positivas.

Desde la macro perspectiva, el análisis del llamado rendimiento cualitativo de los sistemas educacionales ha llevado a la identificación de indicadores de calidad.

En diversos países se vienen realizando, en las tres últimas décadas, estudios locales, nacionales e internacionales que tienen por objeto evaluar los logros de aprendizaje de los alumnos, en los distintos niveles de escolaridad.

El saber alcanzado en las áreas fundamentales del conocimiento humano por quienes han estado expuestos a la educación sistemática, figura así como el principal indicador de calidad, aunque también se han buscado otras aproximaciones, como el tamaño de la clase, la proporción docente-alumnos, la capacitación recibida por los docentes, el equipamiento didáctico, o el presupuesto asignado a la educación y el costo por alumno, entre las más frecuentes.

Cabe señalar que aún limitándose al modelo economicista, la función de producción de la escuela es altamente compleja, dado que son muchos los factores, tales como las habilidades, los antecedentes del hogar y una constelación de factores socio-económicos, que inciden sobre el producto, además de las variables puramente escolares.

Una profunda preocupación por la calidad de la educación, que que se coordina y complementa con los esfuerzos que se acaban de mencionar, proviene de los especialistas dedicados al estudio de los fundamentos psicológicos y sociológicos del proceso educativo, tal como este se desarrolla en las aulas. Ejemplo de esta preocupación son los diversos modelos y teorías del proceso de enseñanza-aprendizaje, que procuran especificar las condiciones óptimas para dicho proceso y donde la calidad de la enseñanza ofrecida es pieza clave para garantizar mejores logros. Imposible sería intentar una enumeración de los muchos indicadores propuestos para la calidad de enseñanza, dado que ellos surgen de una diversidad de intentos explicativos, pero la claridad expositiva del docente, su fervor, su habilidad para presentar contenidos y actividades relevantes en la mejor secuencia y para evaluar oportuna y equitativamente los desempeños de sus alumnos, están presentes en la mayoría de las propuestas, así como también el cuidado que el docente preste a las dimensiones afectiva y ético-social del proceso.

No existen criterios de calidad

La significación alcanzada por el tema de la calidad de la educación se expresa actualmente, en los países industrializados, a través de la formulación de criterios de calidad, que sirvan a su vez como términos de comparación o criterios externos para todas las evaluaciones posibles. Esta labor procura establecer bases consensuales y a través de ellas una serie de pautas compartidas por las instituciones educacionales y por la sociedad a cuyo servicio se encuentran, en torno a lo que esta última en su conjunto, considera valioso o deseable en materia educacional.

Si centramos la mirada en nuestro país, los reclamos por una mejora en la calidad de la educación, limitándonos al plano sistemático, giran en torno de señalamientos reiterados:

1. La obsolescencia de los conocimientos de buena parte de nuestros cuerpos docentes frente a los avances científicos y tecnológicos.
2. La desvinculación de los niveles y modalidades educativos, en lugar de su necesaria articulación y coordinación.
3. La rigidez de planes y de programas, en relación a la naturaleza flexible de los currícula que dan más libertad, hacen posible

atender a la diversidad y dejan margen para la imaginación y para la creación.

4. Lo poco adecuada que resulta nuestra educación, respecto de los intereses cognoscitivos y de las necesidades concretas del medio natural y social en que se desenvuelven nuestros alumnos.

5. El carácter autoritario e individualista de muchas de nuestras instituciones escolares y aulas.

6. El enfoque libresco y verbalista, frente a la necesidad de relacionar lo teórico con lo práctico, el pensamiento con la acción transformadora.

7. El desajuste de las prácticas vigentes en materia de orientación, evaluación, supervisión y administración educativa.

La búsqueda de respuestas

Injusto sería pensar que los educadores argentinos han permanecido indiferentes o inermes ante estos problemas. Por ejemplo en un estudio acerca de innovaciones pedagógicas, realizado hace siete años, pudimos analizar 86 experiencias de cambio, entre más de un centenar, que se identificaron, efectuadas en los niveles pre-primario, primario y medio de nuestro país, entre 1965 y 1975 aproximadamente. El análisis reveló que cada una de esas experiencias de cambio, diversas en sus alcances y también en su vigencia, surgieron de la aspiración por dar respuesta a alguna o simultáneamente a varias de las insatisfacciones que se acaban de señalar. Invariablemente todas estaban dirigidas al mejoramiento cualitativo del sistema escolar, en los niveles indicados.

El análisis de esas experiencias de cambio mostró sobre todo de qué manera la falta de coherencia y de consistencia de las políticas educacionales, dentro del marco de la inestabilidad política general vivida por el país en ese decenio, afectó negativamente a la mayoría de los esfuerzos, cuando no dio por tierra definitivamente con realizaciones de alto mérito y que habían contribuido en forma harta evidente a elevar la calidad de la educación.

El estudio de la situación educativa de la Argentina, en el período comprendido entre 1976 y 1983, comienza mostrando, como era previsible, que probablemente sea el plano cualitativo el que haya sufrido mayor deterioro en esos años. No se dispone de estudios sobre los aspectos cualitativos y el período parece signado por la omisión y la destrucción de los existentes que por la construcción de un nuevo orden.

Quisiera referirme ahora, a un ejemplo de cómo la sociedad argentina ha mantenido intactas a pesar de profundas crisis, las fuentes de inspiración de levantados ideales.

Se trata del modelo educativo elaborado por Gilda Romero Brest, como contribución al modelo mundial latinoamericano de la Fundación Bariloche.

Deseo recordar tan solo un párrafo de la autora que resulta iluminador para nuestro tema: "Establecer la satisfacción de las necesidades mínimas de la educación en términos cuantitativos, implicaría no sólo una respuesta parcial al problema, sino además y sobre todo, contradictoria con los postulados básicos del modelo. En efecto, se postula para la sociedad que se diseña, una significativa desvalorización del mero crecimiento cuantitativo y acumulativo y, en términos de educación, ello implica que no se trata solamente de dar más educación a más gente y por un período más prolongado. Pues si bien es indudable que tal desarrollo es necesario, no lo es menos que en sus aspectos cualitativos (tipo, forma, contenidos y organización) la educación de hoy es insatisfactoria para los fines perseguidos".

Hagamos un alto aquí en la breve referencia a este modelo para

despejar errores de interpretación a que pudiera prestarse esta visión fragmentaria del mismo.

Sabido es que el desarrollo de la educación dentro de un país, al extenderse a una creciente proporción de niños, jóvenes y adultos, implica muchos cambios.

La población escolar y estudiantil se torna muy variada. Los alumnos llegan con antecedentes familiares muy diversos y con diferencias que pueden ser muy marcadas respecto de sus expectativas, creencias, intereses y motivaciones.

Deben cambiar los currícula y en particular los métodos y los materiales de enseñanza. Debe reclutarse y capacitarse un mayor número de docentes, lo que suele conducir a cambios en los docentes, como grupo profesional. También las actitudes de la comunidad hacia las escuelas y hacia la educación experimentan cambios que deben ser seguidos atentamente.

Una interrelación constante

Vemos en lo que se acaba de señalar un ejemplo claro de la interrelación constante entre cantidad y calidad. Aquel político o planificador de la educación, que pretenda que los cambios cuantitativos en la matrícula no tendrán consecuencias cualitativas, estará expuesto a grave error. Esto no significa que el incremento de matrícula acarree un perjuicio fatal e inevitable a la calidad de la educación. Todo lo contrario, dado que una auténtica democratización de la enseñanza, es la mejor expresión de calidad que puede alcanzar una sociedad.

Reconociendo que la cuestión merece y necesita ser examinada constantemente desde diversas perspectivas: filosófica, histórica, política, psicológica, sociológica, antropológica, científico-tecnológica, económica, entre las principales, dedicaré los últimos minutos a comentar algunos aspectos más próximos a mi experiencia de trabajo.

Además del empeño que todo docente pone en ofrecer enseñanzas valiosas, los medios con que he procurado acercarme a la calidad de la educación han sido el estudio de sus fundamentos psicológicos la evaluación y la investigación educacional. El supuesto que se basa esa orientación consiste en que así como en cada uno de nosotros, lo que se ha dado en llamar "el poder y la dignidad del intelecto bien desarrollado" se relaciona con el desarrollo de la conciencia; así también, para que podamos cobrar conciencia de la calidad de la educación debemos alcanzar el conocimiento más preciso posible de la realidad educativa.

Juicios de valor profesionales

Sería ingenuo suponer que la evaluación y la investigación están en condiciones de ofrecernos descripciones puras, objetivas, de la realidad, pero al menos cuando se las lleva a cabo con rigor metódico, se hace más fácil identificar los errores y parcialidades en que se pudiera haber incurrido al realizar tales descripciones.

"El concepto de evaluación educacional ha evolucionado desde el primitivo que la vinculaba exclusivamente a la estimación del desempeño de los alumnos, hasta el más amplio, de que su cobertura abarca el currículum, el sistema educacional y todo otro fenómeno educativo.

"La evaluación educacional debe producir juicios de valor profesionales, basados en supuestos evaluativos debidamente clarificados, en datos empíricos (que incluyen mediciones) y en supuestos relativos a la validez de esos juicios, que deben guardar estrecha relación con los objetivos, contenidos y funciones de la entidad evaluada. Estos juicios de valor deben presentarse en forma tal que asistan a la toma de decisiones atinadas."

No estamos de acuerdo con quienes pretenden que investigación y evaluación emplean siempre la misma metodología y parten de los mismos supuestos. La investigación consiste en producir nuevo conocimiento, mediante la aplicación del método científico. El nivel del conocimiento científico deriva de la vía o del camino que ha seguido el investigador para el logro del conocimiento. No es este el momento de insistir en precisiones al respecto, que por otra parte hemos analizado en otros trabajos. Baste subrayar que sólo a veces algunas evaluaciones alcanzan el rigor metódico que les hace merecer la denominación de investigaciones.

A no dudarlo, si es que se pretende avanzar en cuanto a la calidad de la educación se hace imprescindible contar con el concurso de investigadores bien formados y con perfeccionar las técnicas y procedimientos de evaluación, ya que los cambios necesarios para elevar la calidad de la educación, deben valerse de medios que también sean de calidad.

La educación no es un proceso aislado

Mejorar la calidad de la educación en la Argentina de hoy no es mero asunto de buenas intenciones, ni de intereses de funcionarios, ni de proyecto de Partido mayoritario, ni de Gobierno, sino más bien y fundamentalmente, es responder a las exigencias de una sociedad que busca, no sin dificultades, reencontrarse con la democracia, después de un oscuro período de décadas. Exigencias que en nuestro país se hacen evidentes, que nos presionan a diario y que reclaman que las asumamos con responsabilidad, recordando que la educación no es un proceso aislado sino que forma parte integral de la sociedad global con que interactúa de la misma manera en que lo hace un individuo con los grupos de que participa, completando así, su verdadera dimensión humana. Este proceso de interacción múltiple y permanente es el que ha permitido el perfeccionamiento y el desarrollo social.

Los límites de la calidad de la educación se confunden con los de la Sociedad y con los de las demás manifestaciones de su cultura. Inútil sería, por ejemplo, que enseñemos moral en las aulas, si practicamos canibalismo en las calles. A diferencia de las lecciones compiladas por el sagaz florentino, podremos en definitiva decir que la calidad de la educación será elevada cuando la moral del palacio sea la misma y tan digna como la moral de la plaza.

La educación no es, en consecuencia, un hecho aislado, un fenómeno ajeno a sus propias causas y efectos sociales. Está comprometida con aquéllas y es responsable, en gran medida, de los últimos.

Sin embargo, ello no debe interpretarse con sentido fatalista, sino que debe rescatarse la posibilidad de que partiendo de aspiraciones colectivas y mediante el aprovechamiento óptimo de circunstancias y posibilidades reales se puedan elaborar proyectos para construir un porvenir deseado. Ceñidos a estos criterios no debemos temer a la utopía, que es un ejercicio legítimo del espíritu. Sin los grandes utopistas, la humanidad carecería de ideales y ellos son, en definitiva, los agentes que la dinamizan. Además, la utopía de una era suele transformarse, a veces, en la realidad de otra que le sucede.

EL DERECHO DE LA EDUCACION

Por el Doctor Luis Ricardo Silva

Se trata de lo expuesto por el autor al incorporarse a la Academia de la Educación el 5 de mayo de 1986

Relaciones entre educación y derecho: La educación, concebida como proceso individual y social de crecimiento humano, parece ajena al ámbito jurídico. Sin embargo el derecho positivo nos revela la existencia de una vastísima red de normas de diversa jerarquía —constituciones, leyes, decretos, resoluciones, disposiciones—, caracterizadas por su bilateralidad y coercibilidad, que se refieren, directa o indirectamente, a la educación. Integran esa red tanto normas de derecho público cuanto de derecho privado. Muestra de ellas son el reconocimiento de los derechos de enseñar y aprender, del artículo 14 de la Constitución Nacional, la reciente definición del objeto de la patria potestad, como protección y formación integral de los hijos menores, acuñada por la ley 23364, al reformar el art. 264 del Código Civil; el derecho a una escuela pública que reconoce a los vecinos de ciertas poblaciones el artículo 5° de la ley 1420.

La localización de estas normas, especificadas por su relación con el hecho educativo, ha determinado su identificación con el rútilo de "Legislación educativa", sin demasiada precisión de sus límites ni sistematización de sus contenidos, a pesar de que hace cincuenta años que el doctor Horacio Rivarola publicara su "Legislación Escolar", libro de texto obligado para los alumnos del Instituto Nacional Superior del Profesorado "Joaquín V. González", a quienes lo dedicó, y a pesar de que, con el nombre de "Legislación Escolar, Política y Organización Educacional" fuera incorporada como asignatura a los planes de formación del magisterio aprobados en 1950.

Del mismo modo como en el ordenamiento jurídico la legislación educativa se encuentra dispersa en el derecho constitucional, administrativo, civil y laboral; también su enseñanza aparece confundida, en los planes de estudios de formación docente, universitaria y no universitaria, con los contenidos temáticos de otras asignaturas afines, como Política Educacional o Administración y Organización Escolar.

Frente a este panorama de subordinación legislativa y didáctica, creo que ha llegado el momento de plantear la autonomía del Derecho de la Educación, no con la pretensión de postularla en el plano científico, sino de reconocer la relevancia y especificidad que han adquirido las normas sobre la materia y la necesidad de su enseñanza sistemática como rama del derecho positivo.

Así como los pocos artículos que hace más de un siglo destinó el Código Civil a la locación de servicios se convirtieron en el Derecho del Trabajo, con legislación y fuero propios, diferenciado del tronco del que nació, debe admitirse que las referencias a la educación, contenidas en el capítulo de la patria potestad, del mismo Código, constituyen una de las raíces del Derecho de la Educación. Así como la revolución industrial trajo aparejada

la elaboración del Derecho del Trabajo, la revolución escolar, contemporánea de aquella, nos conduce al desarrollo del Derecho de la Educación, como una de las ramas del derecho positivo y como una disciplina diferenciada en los planes de formación profesional de los abogados y los docentes.

La autonomía legislativa del Derecho de la Educación: La autonomía legislativa del Derecho de la Educación no es un dato exclusivo de nuestro ordenamiento jurídico, sino que tiene carácter universal. Las declaraciones de organismos internacionales, los textos constitucionales de los estados de las más diversas concepciones políticas y las constituciones de nuestras provincias, sobre todo las más recientes, incluyen la materia educativa, articulada en las declaraciones de derechos o en capítulos especiales.

La Declaración Universal de Derechos Humanos, proclamada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en 1948, destina su artículo 26 al tema, en estos términos: "1. Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos. 2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos; y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz. 3. Los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a los hijos".

En el derecho público argentino, las constituciones provinciales, sin excepción, contienen preceptos vinculados específicamente con la educación, de mayor precisión a medida que son más recientes. La de Neuquén, de 1957, además de contener un capítulo sobre Educación, incluye un apéndice con los artículos correspondientes de la Declaración Universal de los Derechos Humanos.

En esta enunciación no se puede omitir una referencia a la reforma de la Constitución Nacional de 1949, que estableció, entre los derechos especiales, junto a los del trabajador, de la familia y de la ancianidad, los derechos de la educación y la cultura, con la siguiente introducción: "La educación y la instrucción corresponden a la familia y a los establecimientos particulares y oficiales que colaboren con ella, conforme a lo que establezcan las leyes. Para ese fin, el Estado creará escuelas de primera enseñanza, secundarias, técnico-profesionales, universidades y academias" (art. 37, IV).

La revista de las normas constitucionales más recientes per-

mite verificar no sólo la relevancia que le asignan a la materia educativa, sino la autonomía legislativa del derecho objetivo de la educación, dada su íntima correlación con los derechos subjetivos reconocidos en las declaraciones constitucionales. Así, el Derecho de la Educación no es sino el correlato objetivo del derecho a la educación.

Las relaciones jurídicas que regula el Derecho de la Educación: Todo el desarrollo del Derecho de la Educación se deriva de la regulación, que se produce entre el aprender y el enseñar. La primera consideración que esta bilateralidad del proceso educativo nos propone es la doble relación jurídica que genera entre el obligado y el pretensor de la prestación —por una parte— y entre los titulares del derecho y el estado, por la otra.

Trataré de precisar los alcances de esta diferencia, porque es fundamental para la comprensión de la metodología de abordaje del objeto del Derecho de la Educación. En el primer caso, la relación jurídica es principalmente de derecho privado y se da entre acreedor y deudor del servicio educativo. En el segundo caso, la relación jurídica es principalmente de derecho público y se da entre los titulares de los derechos de enseñar y aprender y el Estado que reglamenta su ejercicio.

En el primer caso, la relación jurídica existente entre el pretensor y el obligado a la prestación educativa varía según la edad de aquél. Desde la concepción de la persona y mientras dura su minoridad, el derecho-deber de enseñar de los padres se correlaciona con el deber derecho de aprender de sus hijos. Desde la mayoría de edad o la emancipación, hasta la muerte, la prestación educativa excede el marco familiar y el pretensor puede exigir al obligado —sea otra persona o el Estado— que le preste los servicios que satisfagan su necesidad de aprender.

La otra relación jurídica que surge de los derechos de enseñar y aprender se da entre sus titulares —sea que los ejerzan por sí o por representación de menores— y el Estado que reglamenta su ejercicio. Aquí se reproduce la aparente antinomia existente entre libertad y autoridad, cuyo equilibrio tan sabiamente ha contemplado la Constitución Nacional al limitar el ámbito de los derechos reconocidos en el artículo 14, a su conformidad con las leyes que reglamentan su ejercicio, pero condicionando el poder de legislar, en el artículo 28, a la no alteración de los derechos. Ni derechos absolutos, ni poderes absolutos.

La mayor parte de la legislación que constituye el objeto del Derecho de la Educación tiene su origen en esta relación entre el derecho de los habitantes y el poder reglamentario de su ejercicio. Su análisis requiere una doble distinción: la de las prestaciones implícitas en el texto constitucional y la del sistema educativo en que éstas son exigibles. En otros términos, qué conductas humanas regulan las leyes reglamentarias de los derechos de enseñar y aprender, qué manifestaciones tiene el poder del Estado y su amplitud, según que se ejerzan en el sistema educativo formal o no formal.

La relación entre los derechos y el poder reglamentario de su ejercicio: Así como el derecho de publicar las ideas por medio de la prensa no se agota con la libertad de imprenta, sino que garantiza la realización de otras conductas humanas como la información, el acceso a sus fuentes, la adquisición del papel, la distribución del material impreso, etcétera, así los derechos de enseñar y aprender y el poder que reglamenta su ejercicio implican conductas humanas de los gobernados y los gobernantes que requieren ser explicitadas.

Entre las conductas implícitas en los derechos se pueden mencionar: la participación en el patrimonio cultural, la elección de maestro y escuela, el reconocimiento del aprendizaje, la conducción del aprendizaje, la programación de la enseñanza y el establecimiento de escuelas.

Entre las conductas implícitas en el poder reglamentario se

pueden enunciar: la definición de los fines y objetivos del sistema educativo, la planificación de su desarrollo, la organización del sistema educativo, la prestación de servicios educativos, la aprobación de planes y programas, la habilitación de los aprendizajes reconocidos, la fiscalización de la enseñanza conducida por particulares, la imposición de contenidos mínimos de aprendizaje obligatorio y la exigencia de idoneidad docente.

Antes de analizar suscintamente cómo la legislación ha ido reglamentando el ejercicio de los derechos, resulta indispensable distinguir el sistema de educación formal del no formal, ambos escenarios de la educación denominada escolar, para diferenciarla de la extraescolar, integrada por los aprendizajes realizados a través de la familia, del trabajo, de los medios de comunicación social, de las relaciones interpersonales.

El límite entre las dos esferas de la educación escolar ha sido establecido por la legislación, al determinar el efecto jurídico del reconocimiento de ciertos aprendizajes. En los casos en que el reconocimiento oficial permite la prosecución del proceso educativo en un grado, curso, ciclo o nivel superior; o habilita para el ejercicio de una determinada actividad; la enseñanza y el aprendizaje correlativo pertenecen al sistema formal, mientras que si no produce esos efectos pertenecen al sistema no formal.

La importancia de esta distinción reside en que la regulación que hace el Estado de las conductas en el sistema formal es mucho más amplia que la reglamentación del enseñar y el aprender en el sistema no formal, al punto que puede afirmarse que la actividad en este último no tiene otros límites que los establecidos en el art. 19 de la Constitución Nacional para las acciones privadas.

Los problemas del Derecho de la Educación: Las relaciones jurídicas enunciadas constituyen una muestra del plexo normativo que integra el Derecho de la Educación, demostrativa de su autonomía legislativa. Su caracterización tropieza con diversos problemas que pueden resumirse así: dispersión, inaccesibilidad, defectuosa técnica normativa y minuciosidad.

La localización de las normas sobre educación requiere una búsqueda fatigosa en los textos de leyes y decretos, resoluciones y disposiciones. Una vez localizadas debe procederse a su sistematización, para lo cual un criterio clasificatorio puede ser el de su contenido temático, que permite organizarlas en los grupos siguientes: los principios generales, la organización, administración y financiamiento de la educación, el proceso educativo, sus protagonistas —alumnos y docentes— y los establecimientos en que aquél se realiza.

El acceso a las resoluciones y disposiciones con contenido normativo sobre la materia se ve gravemente obstaculizado por su deficiente publicidad. Sólo son difundidas por las circulares dirigidas a los establecimientos por los órganos de conducción, porque no existen publicaciones oficiales que las den a conocer. Esta falla se agrava por la cada vez más frecuente delegación de funciones del Poder Ejecutivo, cuyos actos sí se publican en el Boletín Oficial.

En cuanto a los defectos de técnica normativa, el mal no es exclusivo del Derecho de la Educación, sino que se extiende a toda la legislación. No ha sido casual que se refiriera a este tema uno de los primeros dictámenes producidos por la Comisión para la Consolidación de la Democracia. Una de las causas de esta falla es la ignorancia de su competencia por parte de los funcionarios con poder de decisión, que los lleva a resolver cuestiones atribuidas a órganos superiores. Pero también deben anotarse la falta de claridad y precisión de los textos, sus contradicciones internas y el uso de fórmulas ampliamente derogatorias.

La exagerada minuciosidad de las disposiciones reglamentarias de la actividad educativa traba su desarrollo, cuando no produce la alteración del derecho, que la Constitución prohíbe al po-

der. Una muestra de estos defectos la constituye la inexistencia casi total de asignaturas optativas en los currículos o la estructura de los horarios escolares, que establecen hasta la duración de los recreos.

La superación de estos problemas es una empresa que debe acometer el Derecho de la Educación. Para ello deberá profundizarse el análisis de la relación educación-derecho; deberá ordenarse la legislación respectiva, deberá preverse una mayor publicidad

de los actos normativos y, sobre todo, deberán hacerse efectivas las garantías de los derechos declarados por la Constitución, de modo que permitan no sólo restablecer su ejercicio, cuando éste es alterado por los particulares o por el Estado, sino —lo que es mucho más difícil— asegurar a quienes educan y a quienes se educan, en la inseparable relación de enseñar y aprender, la satisfacción de sus necesidades culturales que haga posible su pleno desarrollo como personas.

EDUCACION EN LA ARGENTINA

LA EDUCACION EN LAS NUEVAS CONSTITUCIONES PROVINCIALES

Algunos datos de interés especial en las recientes reformas producidas en San Luis, Córdoba, Jujuy, La Rioja, Salta, San Juan y Santiago del Estero.

Entre marzo de 1986 y marzo de 1987, las provincias de *Santiago del Estero, San Juan, Salta, La Rioja, Jujuy, Córdoba y San Luis*, han puesto en vigencia nuevos ordenamientos constitucionales. Las respectivas cartas fundamentales provinciales han incorporado preceptos que —en la mayoría de los casos— amplían significativamente el ámbito normativo en relación a lo que venía siendo tradicional en la materia.

Desde el punto de vista de los aspectos atinentes a la Educación, estas nuevas constituciones provinciales se han detenido en explicitar normas vinculadas con su gobierno, administración, filosofía y caracteres generales, que merecerán —seguramente— estudios de toda naturaleza sobre sus implicancias.

De todas maneras, algunos temas, como por ejemplo los niveles de obligatoriedad de la educación, se presentan —quizás— como los que saltan a primera vista a los ojos del interesado. Con especial atención a este aspecto concreto, junto a otros datos de contraste, veamos que ocurrió en estas siete provincias:

Santiago del Estero

La nueva Constitución santiagueña, que tiene 228 artículos, fue puesta en vigencia el 15 de marzo de 1986. Directamente referidos a la Educación tiene 22 artículos (desde el 194 al 215).

El artículo 204 establece que *“La obligación escolar se extiende a la enseñanza pre-primaria, primaria común y ciclo básico medio, que deberá impartirse en escuelas que ofrezcan garantías de estabilidad y eficiencia educacional”*.

“La obligación escolar —apunta— se considerará subsistente sin límite de edad, mientras no se haya acreditado poseer el mínimo de conocimientos que esta Constitución y la ley exigen. La erradicación del

analfabetismo es tarea primordial del Estado, el cual garantiza el proceso de educación permanente”.

San Juan

Puesta en vigencia el 1° de mayo de 1986, la Ley Fundamental reformada de San Juan consta de 281 artículos, 28 de los cuales contienen temas específicamente educativos (del art. 71 al 98).

“La educación inicial y primaria —indica el art. 83— es obligatoria y gratuita. Cumplidos estos niveles, la educación continúa siendo obligatoria y gratuita en la forma y hasta el límite que establezca la ley”.

Salta

En Salta, la Constitución tiene ahora 179 artículos y 6 de ellos son sobre Educación (del 46 al 51). Ella fue puesta en vigencia el 14 de junio de 1986.

El art. 48 establece que *“La educación pública estatal es gratuita, común, asistencial y obligatoria en el nivel que fije la ley”*.

San Luis

La nueva Carta Fundamental puntana tiene 106 artículos. Fue puesta en vigencia el 14 de marzo de 1987. Particularmente dirigidos a asuntos educativos son los artículos que van del 65 al 78.

El inc. 3, del art. 75, establece que *“La educación en todos los niveles y modalidades, es gratuita, común, asistencial y pluralista”*. A párrafo seguido indica que ella *“es obligatoria en los niveles inicial y primario y, su extensión será progresiva a los otros niveles hasta el límite que establezca la ley”*.

Jujuy

Vigente desde el 18 de noviembre de 1986, la nueva Constitución de la provincia de Jujuy tiene 212 artículos, y desde el 66 al 68 se refiere a la Educación.

El art. 66, inc. 4, afirma que *“La educación pública será obligatoria, gratuita, gradual y pluralista”*. Inmediatamente, en el inc. 5, del mismo artículo, dice que: *“La obligatoriedad de la educación se extiende desde el nivel inicial hasta el nivel medio inclusive”*.

La Rioja

En la Constitución riojana, vigente desde el 14 de agosto de 1986, existen 6 artículos destinados a la consideración del tema educativo (del 51 al 56). El total de artículos de la Carta es de 162.

El inciso 1° del art. 53 establece que *“La educación será gratuita y asistencial; y obligatoria hasta el ciclo básico de nivel secundario y demás niveles que en lo sucesivo se establezca por ley”*.

Córdoba

La Constitución de Córdoba, puesta en vigencia el 29 de abril de 1987, tiene 200 artículos, 3 de ellos referidos a la educación específicamente (del 60 al 63).

En el art. 62, referido a *“Política educativa”*, establece que entre sus principios y lineamientos está el *“Asegurar la obligatoriedad de la educación básica general y común y garantizar la igualdad de oportunidades y de posibilidades para acceder a ella”*.

EL SISTEMA DE ACREDITACION EN LOS ESTADOS UNIDOS

Por Erwin Epstein

Aspectos de una exposición del autor en una reunión privada de la Academia realizada el 22 de junio de 1987

Me referiré al sistema de acreditación de instituciones, su desarrollo, finalidad y autoridad y cómo opera en los EE.UU. Ello difiere a la acreditación de programas que evalúan unidades, escuelas o programas en particular dentro de una institución, tales como Enfermería, Pedagogía o Ingeniería, que se rigen por aproximadamente 70 agencias especializadas, cada una con sus propios criterios y procedimientos para llevar a cabo sus relaciones. Antes de examinar el proceso de acreditación será preciso destacar el marco histórico del que surge, ya que no es posible comprender una institución educativa sin conocer sus raíces culturales.

La historia inicial de los EE.UU. es de pioneros y del desarrollo de una tierra nueva y, por lo tanto, las instituciones del país se formaron dentro de un marco de feroz independencia y control local.

La educación se desarrolló en gran medida con el esfuerzo no gubernamental, es decir voluntario y regional. Con el paso del tiempo se sintió la necesidad de un organismo que pudiera reconocer la calidad de las escuelas, pero sin poner en peligro su naturaleza autónoma. Era natural que dicho organismo compartiera los mismos sentimientos de autonomía que dieron origen a las instituciones que tenían que evaluar.

En marzo de 1895 se reunieron en Illinois, en el Medio Oeste de los EE.UU., los administradores de 36 escuelas y universidades de 7 estados de la Región Central, en respuesta a una invitación firmada por varios administradores y rectores de escuelas y universidades del Centro y del Norte del país.

La North Central Association High College and Schools, la primera de dichas asociaciones regionales, fue el resultado de dicha reunión. Sin embargo recién en 1913 la asociación comenzó la tarea de acreditar instituciones, postsecundarios, y formó lo que ahora se conoce como Comisión de Educación Interior.

Finalmente se formaron 5 asociaciones regionales adicionales, cada una de las cuales, aun cuando son autónomas, cumplen el mismo propósito.

El desarrollo de la North Central Association fue bastante típico en las organizaciones regionales del país. En un comienzo, las instituciones postsecundarias se evaluaban exclusivamente de acuerdo con normas cuantitativas y prescriptivas, tales como: dotaciones mínimas, tamaño máximo de los cursos, cantidad de equipos de laboratorio y el número de libros en la biblioteca. Sin embargo, la

excesiva rigidez de estas normas terminó por crear obstáculos a experimentos legítimos y a cambios constructivos.

La superación de un criterio

Se abandonó el concepto de estandarización y, en 1934, la Asociación declaró que se evaluaría a una institución sobre la base del cuadro total que presenta. Se reconoce el principio procesal que, una superioridad en cierta característica podría, en cierta medida, compensar deficiencias en otros aspectos; y que una institución será evaluada desde el punto de vista de los propósitos o finalidades que trata de cumplir.

Desde ese momento en adelante, se ha evaluado una institución de acuerdo a los propósitos que ella hubiese formulado y siempre y cuando corresponda a los de una educación postsecundaria. Los aspectos destacados se compensan con las debilidades para determinar el cuadro total de la institución.

El principio rector de la acreditación pasó a ser lo que ya Stuart Mill expresó cuando dijo: "No se trata de rebajar a la uniformidad todo lo que sea individual, sino que su cultivo y estímulo, dentro de los límites impuestos por los derechos e intereses ajenos, es lo que hace que los seres humanos se conviertan en nobles y bellos objetos de la contemplación".

Programas de revisión periódica

También sería útil destacar una serie de otros acontecimientos dentro del proceso de acreditación. En 1957, se estableció un programa de revisión periódica y de renovación de acreditación y ciertos aspectos pasaron a ser parte básica del examen de calidad de una institución.

Los criterios de evaluación aplicados por la asociación para la acreditación de una institución, tal como se han desarrollado hasta el presente, son los siguientes:

1.- Si la institución tiene una finalidad clara y públicamente expresada concordante a su misión y apropiada a una institución educativa.

2.- Si la institución ha organizado eficazmente los recursos humanos, financieros y físicos adecuados para formular programas educacionales y otros que se requieren para cumplir sus finalidades.

El proceso de autoexamen y la importancia atribuida a la evaluación, en el lugar mismo, por un equipo de evaluadores con experiencia, escogidos en las instituciones de toda la región, se ha convertido en uno de los métodos más importantes para determinar el cumplimiento de los criterios anteriormente indicados.

La última etapa de evaluación del sistema acreditativo en los EE.UU. es la que se desenvuelve en este momento.

Hasta ahora las comisiones acreditadoras han pretendido, primeramente, asegurar el cumplimiento de las pautas mínimas. Sin embargo en octubre de 1986 una junta asesora, integrada por administradores universitarios de alta categoría, opinaron que las comisiones acreditadoras deberían hacer más. De hecho deberían pensar en las formas que podrían conducir a una superación en la calidad en la enseñanza.

Las juntas advirtieron que el proceso acreditativo debe avanzar en favor del bienestar público y no en los intereses más estrechos de la comisión acreditadora, ni los programas académicos de la universidad misma.

Crítica en favor del bienestar público

Específicamente, la junta formuló cuatro críticas.

1.- La acreditación es, a menudo, basada en las mínimas pautas estadísticas, sin insistir en la calidad superior del proceso de aprendizaje y enseñanza y en la educación general.

2.- La acreditación, particularmente la de especialización profesional y ocupacional, es a veces egoísta. Es decir, los organismos de acreditación programática tienden a promover un sistema autoprotector para controlar un mercado profesional.

3.- La acreditación, a veces, se enfoca estrechamente en un programa particular, sin tener en cuenta las necesidades y la misión de la universidad, del que es una parte integral.

4.- El proceso de acreditación no ha logrado involucrar lo suficiente a los rectores universitarios.

Recomendaciones para la mejora en el proceso

La junta ofreció las siguientes recomendaciones para mejorar el proceso:

a) Las comisiones acreditadoras deberán cambiar su enfoque en el mantenimiento de estándares meramente adecuados a pautas y expectativas elevadas.

b) Los organismos que acreditan programas individuales deberán darse cuenta de que dichos programas son componentes de instituciones con una misión amplia y no son entidades que existen por sí mismas.

c) Los rectores universitarios deberán ser reclutados para desempeñar un papel más importante en el proceso acreditativo.

d) Las comisiones acreditadoras deberán adoptar criterios definidos en términos de resultados educativos y desarrollar indicadores de calidad educativa.

f) Y, finalmente, las comisiones deberán tener más sensibilidad al evaluar el impacto en el cambio de los clientes estudiantiles. Especialmente en aquellos de tiempo parcial, o no tradicional.

En resumen, las innovaciones

Resumiendo: las más significativas innovaciones en la evaluación de la acreditación en los EE.UU. son:

- La formación de comisiones acreditadoras para evaluar recursos y programas institucionales.

- La cesación del uso de normas rígidas y estandarizadas en favor de evaluaciones concordantes con la misión y metas de la institución. Y, por lo tanto, el reconocimiento de la individualidad institucional.

- El establecimiento de la revisión periódica y la importancia del alto estudio en el proceso acreditador.

- La inclinación por tomar en cuenta cada vez más los criterios para juzgar la calidad de excelencia, en lugar de la calidad adecuada. Y para insistir en que los programas profesionales tengan el programa de la institución total.

EDUCACION EN OTRAS LATITUDES

UN SERVICIO DE MICROFICHAS DE LA OIE

Como se sabe, se realizó en Ginebra, la 40a. reunión de la Conferencia Mundial de Educación, organizada por la UNESCO, con la participación de representantes de 89 países. La Conferencia abordó el estudio de un documento preparado en base a las respuestas dadas por los estados miembros a un cuestionario que le fue remitido y que consideraba los

aspectos vinculados con: políticas y estrategias para el desarrollo de la enseñanza secundaria frente al desafío científico y tecnológico.

En la 39a. reunión de esta misma naturaleza, realizada en 1984, se elaboraron 287 documentos: 98 informes nacionales; 84 respuestas al cuestionario sobre introducción de las ciencias y la tecnología en la

Enseñanza Primaria; 93 respuestas a los cuestionarios sobre tendencias mundiales de la Educación; y 12 documentos de trabajo, entre ellos el informe final.

Este vasto material informativo, de singular utilidad para estudiosos y centros de investigación, según se ha informado recientemente, será recopilado en lo venidero por la Or-

ganización Internacional de Educación (OIE) en microfichas que se pueden encargar al precio de un franco suizo por unidad.

Actualmente se encuentran a disposición de los interesados 497 microfichas correspondientes a la 39a. reunión en: *Bureau Microfiche Service/ Rue St. Liger 18/ 1204 Ginebra/ Suiza.*

Se realizó en Brasil el VI Congreso Mundial de Educación Comparada

Conferencias programadas

Los organizadores del Congreso programaron, como parte de las actividades generales, cinco conferencias. La primera de ellas fue el 6 de julio y estuvo a cargo del senador brasileño y profesor de la Universidad de Sao Paulo, **Fernando Henrique Cardoso**, quien se refirió al tema "*Educación, crisis y cambio*". El 7 de julio, el presidente de la Sociedad de Estudios Africanos de la Universidad de Michigan, **Dr. Ali A. Mazrui**, se refirió a "*Una triple herencia en la educación del Africa: nativa, islámica y abordajes occidentales*". Al día siguiente, el **Dr. Germán W. Rama**, de la CEPAL, lo hizo sobre "*Educación y cambio en América Latina. El impacto de la crisis*". También disertó la **Dra. Gail Kelly**, de la Universidad de Buffalo de los EE.UU., acerca de

"*La Educación Comparada y el problema del cambio: una agenda para los años 80*". Finalmente, sobre "*Consecuencias de la crisis económica mundial en los sistemas educativos. Algunas políticas alternativas*" habló el ex ministro de Economía de la India, profesor de la Escuela de Economía de Nueva Delhi, **Dr. J. D. Sethi**.

Las comisiones

Las actividades del VI Congreso Mundial de Educación Comparada estuvieron organizadas en 6 comisiones, cada una de las cuales abordó distintas facetas especiales del que fue considerado tema central en esta oportunidad: "*Educación, crisis y cambio desde una perspectiva comparada*". Ellas fueron las siguientes:

Comisión I, "*Los proble-*

mas internacionales y la Educación Comparada: los efectos de la crisis y del cambio en las relaciones internacionales". Los trabajos se refirieron a las cuestiones que abarcan la reciente crisis económica mundial y sus consecuencias en el área educativa, como por ejemplo, el financiamiento de la educación, el papel del sector privado, la calidad de la educación, la demanda social por la educación, la educación a bajo costo, Educación Vocacional, el sector informal, y la Educación No Formal de Adultos.

Comisión II, "*La comparación de las políticas nacionales (especialmente las consecuencias de la crisis mundial)*". Acá se examinó la naturaleza de la crisis mundial en la Educación y de las respuestas políticas alternativas adoptadas. En forma separada se discutió sobre: ¿Crisis educativa o crisis social?; El financiamiento de la Educación Privada versus la Pública; Cantidad versus calidad de la Educación; y Políticas nacionales en las sociedades en transición.

Comisión III, "*La comparación en Pedagogía: tendencias recientes*". Aquí la preocupación giró en torno a las medidas administrativas y su impacto sobre las condiciones de enseñanza y de aprendizaje; currículos; métodos de enseñanza, evaluación y su influencia en el "clima" de la escuela; el papel del profesor en cambio; la escuela como agencia responsable para la socialización de los jóvenes; y el papel de las escuelas en el cambio. Fundamentalmente los trabajos estuvieron orientados a comparaciones internacionales e interculturales.

Comisión IV, "*Las nuevas tecnologías educativas en la perspectiva de la Educación Comparada*". En este ámbito se revisaron los posibles efectos del impacto de las nuevas tecnologías educativas y su posi-

NUEVA PUBLICACION SOBRE EDUCACION INTERNACIONAL

Una nueva revista titulada "*Educación Internacional y Comparada*" aparecerá en lo venidero en forma trimestral, con el propósito de servir de lazo de unión entre los miembros de la Comunidad Universitaria Internacional. En sus 300 páginas (1.000 al año) incluirá documentación de interés universitario y de estudios bibliográficos de mayor extensión que en las revistas conocidas, según informan sus promotores. El Consejo de Redacción está integrado por **Colin Brock** (University of Hull United Kingdom), **Josep M. Domenech** (Dep. de Pedagogía de la Universidad Autónoma de Barcelona), **Le Thanh Khoi** (Universidad René Descartes Sorbonne de París), **Wolfgang Mitter** (Deutsches Institut für International Pedagogische Forschung Frankfurt) y **Henk Van Daele** (Rijksuniversiteit de Bélgica).

La publicación tendrá un índice permanente acumulativo de autores, de temas, y de países. Sus contenidos serán presentados en microfichas de formato standar, cada una con 98 fotogramas que facilitarán el archivo de gran cantidad de información en un espacio reducido. La facilidad con la cual el material conservado en computadora puede ser reproducido en este formato ofrece un gran interés para ordenar, catalogar y relacionar significativas cantidades de datos en el campo de la Educación Internacional y Comparada.

Se publicarán artículos en inglés, francés y español, según las indicaciones del autor, incluyendo cada uno un resumen de tres o cuatro páginas en una de las otras dos lenguas.

El VI Congreso Mundial de Educación Comparada, organizado por el Consejo Mundial de Asociaciones de Educación Comparada y la Sociedad Brasileña de Educación Comparada, se realizó, entre el 6 y 10 de julio, en Río de Janeiro.

Participaron estudiosos destacados de la especialidad, entre ellos cerca de 10 argentinos, 3 de los cuales son integrantes de nuestra Academia de Educación: la **Prof. Gilda Larque de Romero Brest**, que es además presidenta de la Asociación Argentina de Educación Comparada; la **Prof. Ana María Eichelbaum de Babini**, quien presentó un trabajo sobre "*La inversión de los privilegios de los sexos en la educación latinoamericana*", preparado en el ámbito del Centro de Investigaciones en Ciencias de la Educación (CICE) del Instituto Di Tella; y la **Prof. María Celia Agudo de Córscico**, quien junto a las profesoras **María del Carmen Malbrán** y **Blanca Silvia Pena**, de la Universidad Nacional de La Plata, presentaron también un aporte sobre "*Estímulo a la comunicación intercultural argentino-brasileña*".

ponencias presentadas en total con motivo del encuentro fueron más de 200.

Durante el período del Congreso, el Consejo Mundial renovó sus autoridades. Fue designada como presidenta la estudiosa canadiense **Vendra Masesmann**, quien reemplaza en sus funciones a **Michel Debeauvais**, de Francia. Como vice-presidenta fue elegida **Eurides Brito da Silva**, del Brasil, quien ofició en esta oportunidad como presidenta del Congreso Mundial, en su condición de titular de la Asociación Brasileña de la disciplina.

Se resolvió que el próximo congreso se realizará en el **Canadá**, en 1989 y que el inmediato posterior será en la **China**, en 1991.

ble contribución para el desarrollo de la enseñanza y del aprendizaje y su posible costo. Para ello se organizó la temática en dos áreas que comprendieron: "El impacto presente o potencial de las experiencias nacionales sobre las de otros países"; y "Posibilidades (y realidades) de experiencias de país a país y colaboración en áreas de investigación, desarrollo y utilización de resultados".

Comisión V, "Teorías y métodos en Educación Comparada: tendencias recientes y cuestiones ligadas a la crisis y al cambio". En este aspecto se discutieron las cuestiones de las teorías en Educación Comparada, las premisas metodológicas de las teorías del cambio de la Teoría Comparada, y la reflexión metacientífica en Educa-

ción Comparada.

Comisión VI, "La educación de los jóvenes adultos (16 a 25 años), en el contexto de los cambios profesionales y tecnológicos: un proyecto de investigación cooperativa del Consejo Mundial". La investigación se dirige principalmente a los problemas de educar y entrenar jóvenes adultos para enfrentar las consecuencias personales, sociales y ocupacionales de la continua transformación tecnológica del mundo actual.

Talleres

También se realizaron veintisiete grupos de trabajo que permitieron exponer y discutir problemáticas sobre los siguientes temas: 1) "El estado del ar-

te, enseñanza e investigación sobre Educación Comparada"; 2) "Editores de revistas de Educación Internacional y Comparada"; 3) "Derechos Humanos y Educación"; 4) "Alternativas en Educación"; 5) "Perspectivas fundamentales en Educación Comparada"; 6) "Crisis, cambio y las mujeres en Educación Superior"; 7) Educación Rural en América Latina"; 8) "Educación y trabajo"; 9) "Educación General y la administración de la educación"; 10) "El impacto social de las innovaciones y la educación de los adultos"; 11) "Servicio de informaciones educacionales para estudios en otros países; 12) "Educación de profesores: política y acción"; 13) "Fundamento de la educación - el rol del sector privado"; 14) "La

calidad y el impacto de la educación. La demanda social para la educación"; 15) "Estrategias de innovación e intervención. Abaratamiento del costo de la educación. Educación Vocacional"; 16) "El tratamiento de los cambios educacionales en la crisis"; 17) "Reforma educacional y el proyecto nacional"; 18) "Educación con productividad"; 19) "Cantidad y calidad de la educación durante la crisis"; 20) "La privatización de la educación"; 21) "Educación e igualdad: étnicas, idiomas, clases y sexos"; 22) "Cultura, Educación y Comunidades: el caso canadiense"; 23) "Evaluación de políticas educacionales"; 24) "Métodos en Educación Comparada"; 25) "Currículum"; y 26) "Psicopedagogía y el currículum".

SE DEBATE EN ESPAÑA UNA VASTA REFORMA

Actualmente está en discusión en España un proyecto para la reforma del sistema de enseñanza no universitaria, que el Ministerio de Educación y Ciencia ha presentado ante la opinión pública con ese fin.

El ministro José María Maravall, ha explicado que los dos objetivos primordiales que orientan este proyecto de reforma, que se prevé entrará en vigor en el curso de 1990-91, tienen que ver con la extensión de la enseñanza obligatoria y gratuita hasta los dieciséis años y con el esfuerzo por dotar de mayor calidad al sistema.

La reforma —según se ha expresado— tiende a homologar el sistema educativo español a la estructura vigente en la mayor parte de los países de la Comunidad Europea y responder a las necesidades formativas que planteará la sociedad del año 2000, horizonte en el que se considera estará consolidada la nueva ordenación de la enseñanza no universitaria española. Con la ampliación a 10 años de la escolaridad obligatoria (de los 14 años, pasaría a los 16) la transformación apunta a subsanar también un problema creado entre la legislación educativa y laboral, ya que el Estatuto de los Trabajadores no permite el acceso al empleo hasta los 16 años.

Estructura del sistema educativo propuesto

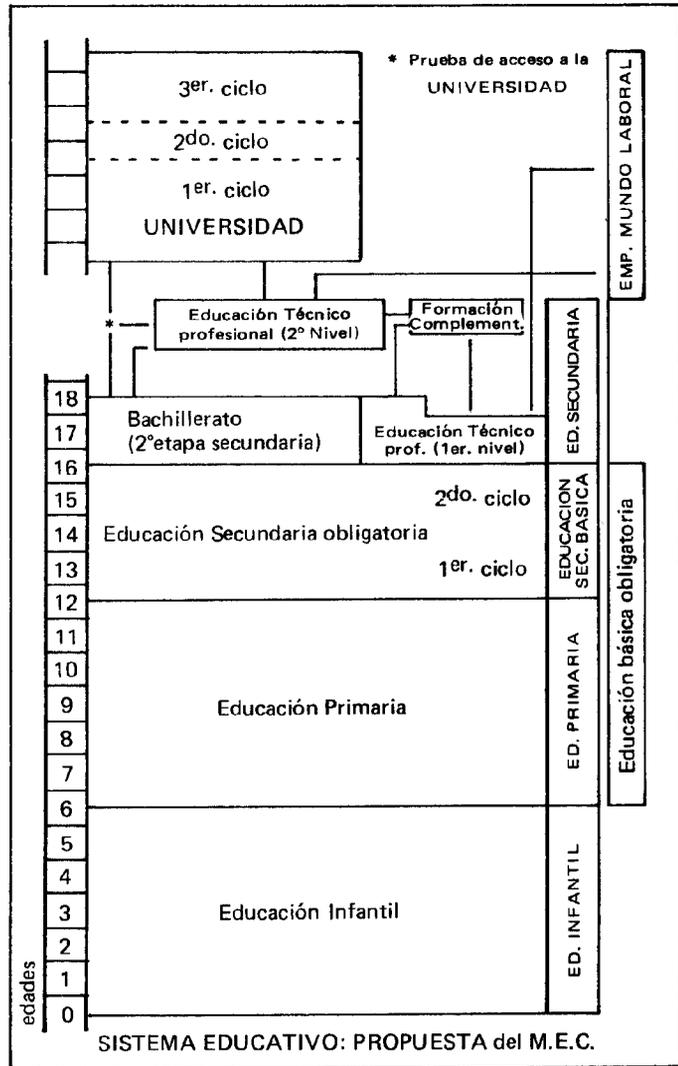
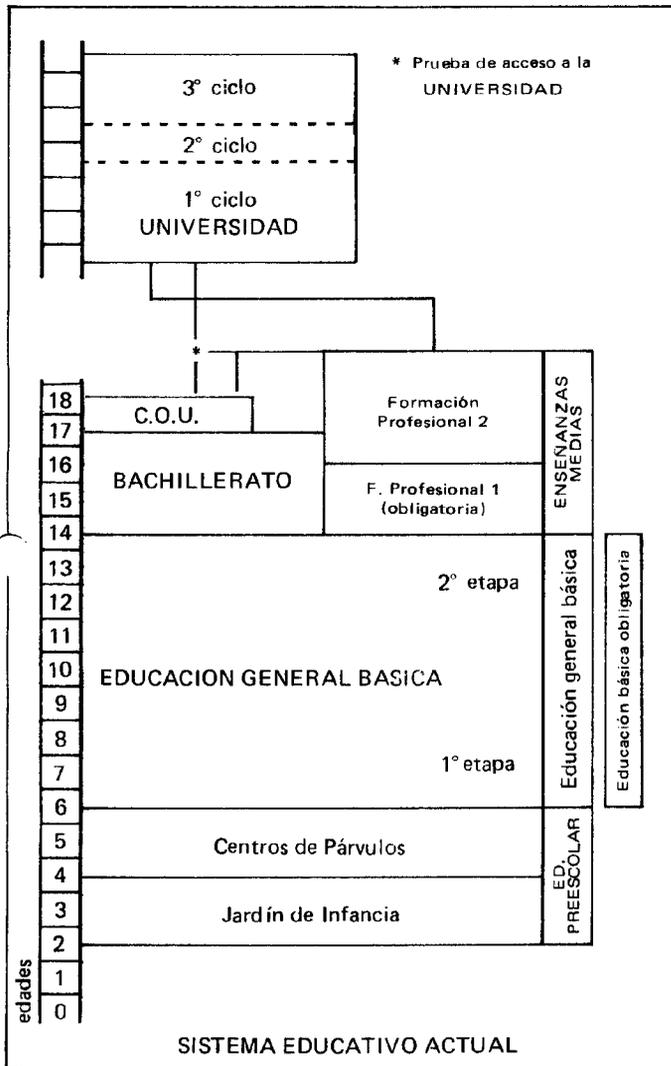
- **Educación Infantil.** El sistema regula la educación infantil desde cero a seis años. Esta etapa no es obligatoria, aunque el proyecto apunta a aumentar la oferta en este nivel e incrementar la red pública hasta alcanzar una escolarización completa en el último período (3 a 6 años). Preocupa que este tramo de la educación sea atendido por especialistas que se harían cargo de entre 8 y 10 niños en los primeros años, y 25 en la última etapa. Se requiere la participación activa de los padres para alcanzar resultados satisfactorios en la Educación Infantil.
- **Educación Primaria.** El documento ministerial señala que la Educación Básica Primaria comenzará a los seis años y se extenderá hasta los doce. Esta etapa se subdivide a su vez en tres ciclos de dos años cada uno, durante los cuales los alumnos conservarían el mismo profesor. El proyecto considera la repetición como algo excepcional, y la idea es que un alumno no repita más de dos veces durante los años obligatorios. Prevee el aprendizaje de idiomas extranjeros a partir de este nivel, evaluación continua, currículum flexible, maestro de apoyo y equipos

psicopedagógicos, y que no exceda de treinta la relación alumno-profesor.

- **Educación Secundaria.** La Enseñanza Secundaria, que sería de los doce a los dieciocho años, constará de dos etapas bien diferenciadas, ya que los dos primeros años son obligatorios y los que siguen corresponden al posobligatorio, con opciones al Bachillerato y a la Enseñanza Técnico-Profesional (de dieciséis a dieciocho-diecinieve años). El período obligatorio estará dividida en dos ciclos de dos años cada uno. Comprenderán los cursos 7º y 8º, y 1º y 2º año del Sistema Educativo Español actual (ver gráfico). Al finalizar el período obligatorio, el alumno obtendrá un certificado único en el cual contarán las evaluaciones de rendimientos por áreas y global, además de la respectiva orientación para su futuro académico y profesional.

Hacia una mayor especialización

El proyecto prevé que, en la primera etapa del Secundario, la unidad curricular debe ser por área, mientras que al término de la misma, la universidad curricular será por asignaturas que estarán dictadas por



profesores especializados. Las áreas contemplarían "Lengua y Literatura", "Matemáticas", "Idioma Extranjero", "Ciencias Sociales", "Ciencia de la Naturaleza y Tecnología", "Expresión Artística", "Educación Física y Deportiva" y talleres de actividades prácticas y profesionales. El Bachillerato contemplará una amplia oferta de asignaturas específicas y optativas en torno a tres modalidades principales: *Bachillerato de Ciencias Humanas y Sociales; de Ciencias de la Naturaleza y de la Salud; y el Bachillerato Técnico*. Una vez cursado el Bachillerato se abren las puertas del acceso a la Universidad, previa prueba homologada y general de los doce años de estudios, que tiene como objetivo conocer el grado de madurez intelectual alcanzada por los alumnos que aspiran a ingresar a la Enseñanza Superior.

Debate sobre el proyecto

Entre el 24 y el 26 de junio, se inició el debate sobre el futuro sistema educativo no universitario de España, en una "Reunión sobre la renovación de la Educación Secundaria y Profesional", celebrada en Madrid, para cuya inauguración y clausura participaron el ministro de Educación y Ciencia de España, José María Maravall, y el subsecretario del área, Joaquín Arango, quienes consideraron al proyecto como "una propuesta para el intercambio de observaciones y puntos de vistas distintos".

En las sesiones de trabajo de esta reunión se analizaron siete grandes bloques temáticos, que fueron desarrollados en mesas de trabajo reunidas bajo los siguientes títulos: "La organización de la Educación Secundaria"; "El Bachillerato"; "La educa-

ción Técnico-profesional"; "La formación del Profesorado"; "La evaluación de la Educación Secundaria"; "Un Proyecto de Cambio en la España de las Autonomías"; y "Sociedad, Educación y Cultura".

Repercusión

La acogida general de la propuesta ha sido evaluada como favorable por las autoridades oficiales. Así lo habrían demostrado los distintos sectores ligados a la educación que participaron de la reunión. También coincidieron en señalar diversos problemas que tendrá que afrontar la enseñanza en España. Por ejemplo, las dificultades que aparecen entre la finalización de la Primaria y el acceso a los estudios universitarios o al mundo del empleo; la necesidad

de que se incrementen los recursos económicos; que se realicen mejoras en la consideración y remuneración del profesorado; la oportunidad de implicar a los agentes sociales (sindicatos y empresas) en la organización de los estudios técnico-profesionales; y las enormes dificultades de crear un currículum que responda a las expectativas diversas del alumnado.

- En la introducción al debate, el secretario general de Educación, Alfredo Pérez Rubalcaba, realizó un análisis de problemas tales como el elevado índice del fracaso escolar, la discriminación a edad temprana entre los egresados secundarios y la escasa valoración de los estudios profesionales. Como aspectos relevantes que habrá de abordar la reforma expuso la necesidad de que cada Ciclo Educativo cuente con contenidos y objetivos propios que sean impartidos por docentes "preparados y motivados".

- El director de Renovación Pedagógica y coordinador del debate, Alvaro Marchesi, señaló que la propuesta ministerial incorpora una estructura curricular flexible y adaptable a cada centro, apoyada en programas de profundización y refuerzos destinados tanto a estudiantes adelantados como a aquellos con retrasos.

- El director general de Promoción Educativa, José Segovia, destacó como rasgos fundamentales del Ciclo para el cual se realiza el proyecto, la necesaria flexibilidad para hacer frente a las demandas del mercado de trabajo. "Debe evitarse la reproducción de un sistema —dijo— que segregue y cree redes paralelas; para ello debe clarificarse la homologación de títulos profesio-

La formación docente

Según informa una publicación oficial del Ministerio de Educación de España, durante la "Reunión sobre Renovación de la Educación Secundaria y Profesional" realizada en junio, se hizo patente "la insatisfacción que suscita entre la comunidad educativa la formación inicial y permanente del profesorado". El reconocimiento social de la función docente, las medidas orientadas a fomentar la investigación y crear estímulos entre los trabajadores de la enseñanza constituyen, a tenor de lo expuesto en el encuentro, la base fundamental sobre la que debe asentarse el proyecto de reforma.

El tema fue abordado especialmente por la subdirectora general de Formación del Profesorado, *Montserrat Casas*, quien se refirió entre otros temas, a la participación

del profesorado en el diseño de los planes de formación, a la comunicación de los centros de enseñanza con la Universidad, al fomento de iniciativas de formación dentro del horario lectivo y la introducción de sistemas de evaluación que permitan concebir el modelo más acorde a los objetivos que se persiguen. La funcionaria, abogó también, por un modelo de profesor de Enseñanza Secundaria con una "preparación rigurosa en aspectos científicos y psicopedagógico-didácticos". Respecto de la formación permanente planteó la necesidad de favorecer la reflexión teórica sobre el ejercicio profesional, incidir en la mejora de los Centros de Profesores, potenciar la especialización en áreas desatendidas, y porque prime la formación de formadores.

nales en el marco de la Comunidad Europea".

- En la mesa dedicada al Bachillerato, Patricio Blas, subdirector general de Programas Experimentales, afirmó que "los objetivos de esta etapa de la educación posobligatoria son preparar al joven para que pueda enfrentarse a los desafíos que la so-

ciudad tecnológica plantea".

- Los representantes de las seis Comunidades Autónomas (Galicia, País Vasco, Cataluña, Comunidad Valenciana, Andalucía y Canarias), por su parte abogaron por una mayor coordinación interdepartamental y por la creación de mecanismos que eviten desigualdades en materia educativa.

"CUADERNO DE INFORMACION" SOBRE ENSEÑANZA SECUNDARIA EN EL MUNDO

En oportunidad de la cuadragésima sesión de la Conferencia Internacional de Educación, en la que se trataron diversos aspectos del estado de la enseñanza secundaria en el mundo, se preparó un "Cuaderno de Información" por pedido de la Oficina Internacional de Educación, precisamente sobre "La educación secundaria en el mundo". El trabajo, que estuvo a cargo de Emile Blanc, se realizó aprovechando la

gran cantidad de información enviada por los países miembros de la Unesco. Algunas recomendaciones y consideraciones del Cuaderno, son las siguientes:

- Retornar a finalidades, metas y objetivos menos ambiciosos, porque existe una distancia grande entre lo que se desea alcanzar y lo que se puede realizar.
- Adaptar mejor las estructuras a las in-

tensiones, ya que se observa que —en general— los sistemas "nivelan hacia abajo".

- Adoptar programas más realistas, por que en general ellos se presentan como muy copiosos y obligan a los profesores a tratar los temas demasiado rápidamente.
- Diversificar los programas, los medios y los métodos de enseñanza y esto es

particularmente aplicable para los jóvenes de 13 a 16 años.

- Intensificar la orientación escolar, académica y profesional. La orientación escolar debería comenzar en el primer ciclo y continuarse progresivamente. Debería de estar precedida de un año de observación y un año de reorientación, lo que implica una diversificación de la enseñanza desde el primer ciclo. La orientación académica debería facilitar la opción en el ciclo largo de la enseñanza Secundaria General con miras a los estudios universitarios. La orientación profesional debería hacerse en la última parte de la escolaridad obligatoria (14 a 16 años) para todos los alumnos que no siguen el ciclo largo.
- Valorizar todas las ramas de la enseñanza secundaria con el propósito de lograr

una distribución de los jóvenes de acuerdo a sus aptitudes y necesidades sociales y económicas del país.

- Mejorar el estatuto de la función docente. ¿Qué se puede hacer para que el docente ocupe en la sociedad el lugar que le corresponde? Algunos ejemplos:
 - Aumentar la duración y calidad de la formación teórica, pedagógica y práctica, de modo que los docentes sean tratados como personal jerárquico de la función pública.
 - Aumentar la formación permanente sistemática a fin de mantener el nivel de competencia de los profesores y que estos continúen gozando de la consideración de alumnos, padres y autoridades.
 - Asociar regularmente a los profesores a la elaboración de los proyectos de

reformas que les conciernen con el fin de que contribuyan plenamente al éxito de las innovaciones que se emprendan.

- Tener más en cuenta las dificultades crecientes que se presentan en la profesión docente, tales como:
 - 1) Mantener la disciplina de jóvenes a menudo agitados por la convulsiva vida actual.
 - 2) Dominar conocimientos transmitidos por los medios de comunicación masiva como la radio y la televisión.
 - 3) Trabajar en forma suplementaria para adecuarse a la renovación de los contenidos, de los medios y de los métodos de enseñanza. Por ejemplo, el hecho de que en el futuro todo docente deberá estar familiarizado con la microcomputadora.

LOS SITIALES DE LA ACADEMIA

JUAN E. CASANI, MAESTRO DE LA PEDAGOGIA ARGENTINA

Por el Profesor Luis Jorge Zanotti

Las ideas que se transcriben fueron expuestas por el autor al incorporarse formalmente a la Academia de Educación el 7 de octubre de 1985.

El ritual académico impone que cada miembro de número de una corporación de este tipo, en el acto de su incorporación pública, rinda homenaje al patrono del sillón que ocupará en adelante. En mi caso, ese ritual constituye una honda satisfacción, porque me permite ofrecer el tributo de gratitud, de afecto y de respeto intelectual al maestro de quien recibí, en el ámbito universitario, las lecciones primeras sobre temas educativos.

En 1948, un estudiante de 20 años de edad, de la Facultad de Filosofía y Letras, se aprestaba a escuchar las clases de Pedagogía general, en el segundo curso de la carrera respectiva, de boca del titular de la cátedra. El estudiante era yo; el profesor, Juan Emilio Cassani.

Mi vocación docente tenía ya algunos años. Había crecido en la Escuela Normal Mariano Acosta al amparo de una tradición normalista de viejo cuño, y a partir de 1947 tuve ocasión de desarrollarla como maestro de grado en escuelas comunes del Consejo Nacional de Educación. Para decirlo en una palabra, pedagógicamente yo era sólo una inmensa voluntad y una profunda pasión, con una

dosis de metodismo y sobre todo de actitud docente transmitidos en las aulas normalistas por buenos maestros.

El choque fue inevitable. Cassani me puso frente a otro mundo: el de la aridez inicial del rigor de la razón enfrentando los temas educativos. Mi vocación de adolescente debió resignarse a la exigencia del trabajo intelectual previo, de severa fundamentación filosófica, donde, al principio, yo no encontraba lugar para la pasión.

Antes de concluir mi carrera, sin embargo, ya había comprendido lo que Cassani significaba en una vocación docente y en la formación pedagógica, y se lo agradecí, como lo sigo agradeciendo hasta el día de hoy.

Juan Emilio Cassani constituye uno de los ejemplos acabados —no por cierto el único en nuestro país, pero en esta oportunidad a él debo referirme— de esfuerzo riguroso por hacer de los estudios pedagógicos uno de los capítulos propios de la vida universitaria, cuyo carácter esencial, si se me permite decirlo de este modo, es

que la búsqueda de la verdad por medio de la sistematización del saber y de las metodologías apropiadas es el fundamento de la emoción que sacude al espíritu. Pero no se admiten sacudimientos de este tipo sin aquella fundamentación previa.

Las lecciones de Cassani no tenían la brillantez de la gran oratoria. El no lo quería, ni le interesaba. Confiaba en la verdad dicha escuetamente y bien armada.

Es probable que esta característica haya sido uno de los motivos por los cuales en el medio pedagógico argentino su figura luzca menos brillante que lo que le correspondería en justicia, y no sólo —como suele ser habitual suponer— por su inflexible posición para sacar a la Pedagogía argentina y en particular a la tradicional formación docente normalista de los moldes que el positivismo y el metodismo, junto con la psicología experimental y fisiológica de origen biológica le señalaron desde 1870 y, en medida apreciable, aún la caracterizan.

Cassani fue el primer doctor en Ciencias de la Educación de nuestro país. Obtuvo ese título en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata —la casa nacida como Facultad de Ciencias de la Educación, primera de ese tipo, creo, en América Latina, y puesta por Joaquín V. González bajo la conducción del primer pedagogo argentino de jerarquía universitaria, Víctor Mercante— en 1922 y desde entonces su trayectoria universitaria estuvo invariablemente al servicio de los ideales de jerarquización de los estudios pedagógicos en la Argentina.

Se podrá discrepar sobre el acierto de sus argumentaciones o de las decisiones que como reformulador de contenidos, de planes de estudio y de denominaciones de esos contenidos fue tomando a lo largo de una vida colmada por el estudio, la docencia y la conducción de organismos e institutos. Pero, a mi juicio, es innegable la continuidad de una línea académica y la altura de sus fundamentaciones filosóficas.

A él se le debe la creación, en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, del Instituto de Didáctica, luego Instituto y Departamento de Ciencias de la Educación, y de la carrera que en esa casa se inició con el nombre de Pedagogía y continuó a partir de 1956 con su denominación actual de Ciencias de la Educación, cambio acompañado, además, por una renovación profunda de concepciones y orientación general de los estudios.

Fue decano de la Facultad de Humanidades en La Plata; vicedecano de la Facultad de Filosofía y Letras en Buenos Aires, rector del Instituto Nacional del Profesorado Secundario, hoy Instituto Nacional Superior del Profesorado Joaquín V. González, e inspector de enseñanza media, director fundador, como queda dicho, del Instituto de Didáctica en la Facultad de Filosofía y Letras y director general de Enseñanza Media, Normal, Especial y Superior, y se retiró de toda labor directiva y docente en 1955. Pudo comenzar entonces una fecunda labor de publicaciones, aunque muchos discípulos creemos que, por inexplicables motivos, dejó sin hacer la obra que tantas veces le pedimos: una historia del sistema educati-

vo argentino desde la época de la Organización Nacional. En sus clases, y en sus charlas con alumnos y colegas, que valían tanto como aquéllas, vertía un caudal inagotable de datos, episodios y hasta anécdotas reveladoras, gracias a una memoria prodigiosa para hombres, fechas, leyes e instituciones, que lo acompañó hasta los últimos días de su vida.

A través de tantos años como lo conocí y lo escuché, no recuerdo, empero, haberle escuchado hablar mal de nadie ni con acritud, ni guardar rencores. Para todo tenía una explicación y una comprensión que revelaba el trasfondo del filósofo conocedor del alma de los hombres y capaz de perdonar.

Otra de sus aspiraciones irrealizadas fue, precisamente, la creación de una Academia Nacional de Educación. Se detuvo muchas veces para llevar adelante esa iniciativa porque consideraba que las condiciones no eran las ideales; y en otras ocasiones, en efecto, las circunstancias lo hacía absolutamente desaconsejable. Estoy seguro que miraría complacido este esfuerzo que el año último han realizado por dar vida a la Academia de Educación distinguidas personalidades argentinas, entre ellas quien ocupó anteriormente y hoy con mérito indudable la dirección de la carrera de Ciencias de la Educación en la Facultad de Filosofía y Letras.

A su inspiración se debe, finalmente, la transformación de la cátedra que se dictaba con el nombre de Legislación Escolar, o Legislación y Organización Escolar, en Política Educacional. Con este nombre, Cassani fue el primero en dictarla en la Universidad de Buenos Aires y más tarde en el Instituto Nacional del Profesorado Secundario y por su inspiración, también, se la incorporó a los planes de estudio de la Escuela Normal en la reforma de contenidos realizada en la década del 50. Por eso, el tema que he elegido para desarrollar en mi incorporación académica —“Posibilidad y alcances de la Política Educacional como una disciplina autónoma”— es, en realidad, la prolongación de estas palabras en su homenaje.

Antes de entrar a desarrollarlo, quiero concluir esta semblanza —que alguna vez me complacería esbozar con más profundidad— con dos palabras más.

Debo a Cassani mi iniciación en la docencia superior y en el dictado de la cátedra de Política Educacional. Pero mis palabras hoy no son sólo, y ni siquiera principalmente, las de un discípulo agradecido. El me enseñó a los veinte años la conveniencia y la necesidad de controlar las emociones para ser buen docente y para ser un estudioso de la educación en el orden universitario. Hoy, entonces, cuando nada tengo que ganar, en absoluto, ni como docente ni como pedagogo, y en la edad que, aproximadamente, él tenía cuando lo conocí, creo, con toda honestidad, que la voz de la razón y de la justicia ubican a su figura en un lugar de merecido relieve en la historia de las ideas pedagógicas argentinas.

Estoy seguro, además, que al rendir este tributo, en este ámbito, la Academia de Educación cumple también un deber de justicia. Y si a ello puedo añadir la emoción contenida del afecto nada pierdo de este homenaje.