

# BOLETIN DE LA ACADEMIA NACIONAL DE EDUCACION

Número 9

Buenos Aires, Enero de 1990

## ACADEMIA NACIONAL DE EDUCACION

Comisión Directiva:

**AVELINO J. PORTO**  
*Presidente*

**GILDA LAMARQUE DE ROMERO BREST**  
*Vice-presidenta*

**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**

**Monse. GUILLERMO BLANCO**

**Dr. HECTOR FELIX BRAVO**

**Ing. ALBERTO CONSTANTINI**

**Prof. ANA MARIA EICHELBAUM DE BABINI**

**Prof. REGINA ELENA GIBAJA**

**Prof. JORGE CRISTIAN HANSEN**

**Dr. PLACIDO ALBERTO HORAS**

**Prof. GILDA LAMARQUE DE ROMERO BREST**

**Prof. ELIDA LEIBOVICH DE GUEVENTTER**

**Dr. FERNANDO MARTINEZ PAZ**

**Dr. ADELMO R. MONTENEGRO**

**Dr. OSCAR ORATIVIA**

**Dr. AVELINO J. PORTO**

**Prof. ANTONIO SALONIA**

**Dr. LUIS ANTONIO SANTALO**

**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:

**FERNANDO STORNI S.J.** (Coordinador)

**GILDA LAMARQUE DE ROMERO BREST**

**ANA MARIA EICHELBAUM DE BABINI**

**GREGORIO WEINBERG**

**ADELMO MONTENEGRO**

**REGINA ELENA GIBAJA**

La Secretaría de Redacción del Boletín de la  
Academia de Educación funciona en Teodoro  
García 2090 - 1°. Tel.: 775-4246/4237/4291/  
4338, 774-2133 y 773-4767 int. 260

Secretario de Redacción:

**Lic. LUIS G. BALCARCE**

## CONTENIDOS

### NOTICIAS DE LA CORPORACION

- Taller de reflexión académica: temas críticos . . . . . 2
- Ratificación presidencial del carácter nacional de nuestra corporación . . . . . 2
- Los académicos, sus sítiales y los temas y fechas de incorporación . . . . . 8

### IDEAS Y TRABAJOS

- "Condiciones y dimensiones del cambio educativo", <sup>1020</sup>  
por el Prof. Antonio Salonia . . . . . 3
- "Posibilidad y alcances de la Política Educacional como disciplina autónoma"  
por el Prof. Luis Jorge Zanotti . . . . . 9

### EDUCACION EN LA ARGENTINA

- Está en marcha la transferencia de servicios educativos . . . . . 14
- Publicación periódica del Consejo Federal de Cultura y Educación . . . . . 14

### EDUCACION INTERNACIONAL

- Aspectos de la Reunión de Quito, antesala de la de Tailandia . . . . . 15

### VIDA ACADEMICA

- Agasajo a Héctor F. Bravo . . . . . 16

### LOS SITIALES DE LA ACADEMIA

- *El espiritualismo de Juan Terán*,  
por Monseñor Guillermo Blanco . . . . . 17
- *Bernardo Houssay: Maestro y científico*  
por el Dr. Alberto Taquini (h) . . . . . 18

(. . .) 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 calurosa custodia del cumplimiento de los valores y principios fundamentales expresados en la Constitución Nacional (. . .) (De los objetivos de la Academia de Educación).

# TALLER DE REFLEXION ACADEMICA: TEMAS CRITICOS

En noviembre, la Academia Nacional de Educación, realizó un "Taller de reflexión académica" en el que la mayor parte de sus miembros estuvo presente. Cada académico —como parte de la metodología— enunció, al comenzar el encuentro, varias temáticas críticas que, según su parecer, merecerían la atención y el estudio de aquellos que están volcados a los asuntos educacionales. Inmediatamente, cada cual se detuvo en la ampliación y explicitación de una de ellas en especial.

Incluimos seguidamente cuales fueron los temas críticos escogidos por los miembros de la corporación participantes en el taller:

## PROF. MARIA CELIA AGUDO DE CORSICO

- Naturaleza y efecto de la estimulación temprana.

- Relevancia y actualidad de los contenidos de la educación primaria.
- El pensamiento de los docentes: su conocimiento y estímulo.
- La eficacia de la enseñanza de una segunda lengua en las escuelas públicas.
- La integración de las investigaciones educacionales.

## PROF. JUAN CARLOS AGULLA

- Estructura del sistema educativo: los ciclos.
- La educación para-sistemática: capacitación ocupacional.
- Contenidos educativos del nivel medio: las Ciencias Sociales.
- La habilitación profesional: la Universidad creativa.
- El docente: el profesor de derecho.
- Ley Universitaria: principios políticos fundamentales.

## DR. HECTOR FELIX BRAVO

- Ley orgánica de la educación nacional: necesidad, oportunidad y contenidos.
- Funciones de la cartera educacional (frente a la transferencia de los planteles de enseñanza media).
- Nuevas formas de financiamiento de las universidades nacionales.
- Autonomía Universitaria y proyecto nacional.
- Calidad de la educación.

## PROF. PLACIDO HORAS

- La enseñanza técnica.
- La actividad secundaria dividida en ciclos.
- La población estudiantil en el plano universitario.
- Interinatos y titularidad en los docentes.
- Ley Universitaria.

## PROF. GILDA ROMERO BREST

- De la educación "primaria" a la "educación básica" obligatoria.
- De la educación "universitaria" a la educación "postsecundaria" o superior.
- De la cantidad a la calidad de la educación.
- De la "educación de adultos" compensatoria para la población desfavorecida a la educación de "todos los adultos".
- Del espacio escolar a los espacios sociales para la educación.
- Educación de adultos: responsabilidad y estrategia de desarrollo y democratización.

## PROF. ELIDA DE GUEVENTER

- Formación de docentes primarios, secundarios y universitarios.
- Ley nacional de educación.
- Analfabetismo.
- Currículum del nivel medio.
- El ingreso a la universidad (relacionado con el tema de la autonomía).

## RATIFICACION PRESIDENCIAL DEL CARACTER NACIONAL DE NUESTRA CORPORACION

Completando la información proporcionada en el número anterior, transcribimos a continuación el decreto presidencial ratificadorio de la resolución N° 107 de fecha 27 de junio de 1989 dictada por el Ministerio de Educación y Justicia otorgando carácter nacional a la Academia de Educación.

Buenos Aires, 26 de octubre de 1989

VISTO la Resolución N° 107 de fecha 27 de junio de 1989, del MINISTERIO DE EDUCACION Y JUSTICIA, y

### CONSIDERANDO:

Que por la mencionada resolución se dispuso reconocer e incluir en el régimen de Academias Nacionales del Decreto-Ley N° 4.362 de fecha 30 de noviembre de 1955, a la "ASOCIACION CIVIL ACADEMIA DE EDUCACION".

Que dicha resolución no reviste el nivel normativo formal que exige el Decreto Ley citado, haciéndose necesario el dictado

de un decreto ratificadorio del PODER EJECUTIVO NACIONAL.

Que la presente medida se dicta en ejercicio de la atribución conferida por el artículo 86, inciso 1°) de la Constitución Nacional.

Por ello,  
EL PRESIDENTE DE LA NACION  
ARGENTINA DECRETA:

**ARTICULO 1°.** - Ratifícase la Resolución N° 107 de fecha 27 de junio de 1989, del MINISTERIO DE EDUCACION Y JUSTICIA, cuya copia autenticada forma parte integrante del presente decreto, y por la cual se reconoció e incluyó en el régimen de Academias Nacionales del Decreto-Ley N° 4.362 de fecha 30 de noviembre de 1955 a la "ASOCIACION CIVIL ACADEMIA DE EDUCACION".

**ARTICULO 2°.** - Comuníquese, publíquese, dése a la Dirección Nacional del Registro Oficial y archívese.

(Sigue en pág. 13)

# CONDICIONES Y DIMENSIONES DEL CAMBIO EDUCATIVO

Por el Prof. Antonio Salonia

*Se trata de la disertación realizada con motivo  
de la incorporación académica el 8 de agosto de 1986*

**P**ocas veces se ha hablado tanto del cambio educativo como en los últimos tiempos. En todos los ámbitos y en toda circunstancia: en la tertulia de amigos y en los medios académicos, en la conferencia sobre temas generales y en el seminario de especialistas, en el discurso preelectoral, en el reclamo de los empresarios y en la reivindicación del sindicato, en el sólido libro de los expertos y en el sesudo editorial periodístico, en el recoleto recogimiento de los religiosos y en el aséptico círculo de los agnósticos: desde un ángulo u otro, para determinados fines o para otros distintos, en todas partes se plantea la necesidad del cambio educativo, se lo exige, se deposita en él la esperanza y se lo convierte en el factótum y la panacea.

Pero, ¿todos entendemos lo mismo cuando hablamos de cambio educativo? ¿todos realmente lo deseamos? ¿nos impulsan similares motivaciones? ¿tenemos en claro de qué se trata? ¿cuando lo proclaman ministros y legisladores tienen en sus manos programas factibles y explícitos para concretarlo? ¿qué hay de operativo real después o detrás de las palabras?

¿Quiere el cambio educativo el conservador si implica nuevos modos de asumir las relaciones sociales y el funcionamiento de las instituciones? ¿lo acepta el progresista si a pesar de la innovación y las promesas debe respetar situaciones heredadas y subordinarse a valores permanentes? ¿Lo pretende el empresario más allá de la necesidad pragmática de mayor y mejor producción? ¿Le es suficiente al obrero calificado si sólo le sirve para la adaptación más eficaz a los requerimientos de la techno-estructura industrial y su rápida evolución? ¿Le interesa y le satisface al religioso cuando se circunscribe a técnica y quehaceres que están por debajo de los valores trascendentes y se limita a dar respuesta a lo meramente coyuntural e histórico? ¿Lo asume como propio el padre de familia aunque el marco cultural del cambio y sus implicaciones, contradigan sus convicciones tradicionales y su esquema de vida?

Evidentemente, el cambio educativo es multívoco y multivalente. Tiene contenidos distintos según quién y dónde se plantea, y también direcciones diversas. Vale, en consecuencia, que se reflexione en su torno, justamente en circunstancia como la actual en nuestro país que la comunidad ha sido convocada para analizar la problemática de la educación nacional, y muchos sectores y personalidades del ámbito político, social, religioso y cul-

tural se disponen a expresar propuestas que, de un modo u otro, implican o apuntan al cambio educativo. No conozco a quien se defina a favor del *no cambio*.

---

## CONDICIONES PARA EL ANALISIS Y LOS DISEÑOS DE TRANSFORMACION

---

La primera consideración que nos suscita el tema se refiere a las condiciones necesarias, básicas, tal vez ideales, para la realización del cambio educativo, habida cuenta de que aquí y en otras latitudes los intentos, las frustraciones y los logros se dieron atados a circunstancias, a protagonistas y a factores que actuaron decisivamente. Se trata entonces de que se intente definir las condiciones propicias, o al menos, acercarse a ellas.

Veamos. En primer término, se debe *partir de diagnósticos veraces y completos*, es decir, los análisis y las propuestas deben tener como plataforma la información precisa y los datos necesarios como para ganar una visión objetiva y totalizadora de la realidad. No importan sólo el conocimiento del campo específico, sino también las otras zonas de la realidad que de un modo u otro están incluidas e involucradas en la cuestión educativa: junto a lo estrictamente pedagógico y académico, la incidencia del contexto socio-económico y de los factores políticos y culturales. En el diagnóstico tiene que estar todo, todo tiene que ser riguroso y fehaciente, los perfiles y las cifras valdrán y funcionarán correctamente si son ciertos y están al día. No sirven la presunción ni el dato viejo.

En estas características del diagnóstico debe insistirse: por un lado, importa ajustarse con la mayor objetividad a la concreta realidad social y política en que se inserta y opera el fenómeno educativo, y por otro lado, ha de preservarse la actitud intelectual que permita no quedar limitado al panorama de lo específicamente pedagógico. Debe eludirse la isla y el encierro académico.

No ha sido común en nuestras interpretaciones y en nuestras inducciones de alternativas para el campo de la educación que se fundaran en diagnósticos válidos y en visiones globalizadoras. He-

mos carecido de rigor científico, caemos fácilmente en parcializaciones y en superficialidades, y con bastante ligereza expresamos opiniones y planes que no se compadecen con la realidad y que apenas si responden a ambiguos buenos deseos y a intereses —muchas veces legítimos, por cierto— de los sectores que integramos. Ha sido regular y constante que nos faltaran la actitud y el método adecuados.

En su lugar, se le dio preeminencia a la ideología y los ideologismos. Se trata de preconceptos, de juicios apriorísticos que condicionaron, cuando no perturbaron, la comprensión de la realidad y que funcionaron como causa de división y enfrentamiento. Cada vez que se intentó asumir los temas educativos de fondo y producir avances aparecieron los fantasmas de la controversia ideologista que, en la práctica, actuaron como frenos poderosos. Los ideologismos ejercieron un rol disociador y enervante; no permitieron los análisis objetivos y las propuestas transformadoras. Resultaron aliados del "statu quo".

La educación quedó así atrapada en la red de debates estériles —y muchas veces falsos—, perdió fuerza y se fue marchitando. Se atrasó su reloj. ¡Cuántos desafíos y oportunidades perdimos, quedaron en el camino, por la persistencia y la obstinación de la lucha ideológica! Que no es decir la lucha por las ideas y las propuestas lúcidas y creativas que surgen de la concreta experiencia histórica y de los mejores afanes de avance social y de progreso humano.

En segundo lugar, y como consecuencia de la apertura a la realidad social completa y la paralela necesidad de incluir en la consideración de la cuestión educativa a los protagonistas de otras regiones de las actividades comunitarias, aparece como inevitable y presumiblemente fecundo que se *viabilicen formas eficaces de participación*.

No se trata de posibilitar "para esta vez y después veremos..." el diálogo, la controversia y las propuestas de los representantes sociales y políticos y de la comunidad entera, multitudinariamente. Esto puede ser una forma habilidosa de salir del paso, un golpe de efecto demagógico, —de carácter democratista más que democrático—, pero también entraña el riesgo de un procedimiento desordenado y caótico que no lleve a logros significativos. Puede servir para la agitación de los temas y para crear la sensación de que se abre el juego y muchos ejercen el derecho de opinar y proponer.

Pero en la medida en que no se estructure con rigor técnico la participación y no se la encauce por vía de los representantes de los sectores y entidades organizados de la sociedad, la participación puede quedar en ficción y terminar en desencanto y frustración. Más aún: si no se piensan y ponen en funcionamiento mecanismos orgánicos, eficientes y estables de protagonismo y corresponsabilidad social en las cuestiones educativas, la idea y las promesas de la participación quedarán afectadas y concluirán desprestigiándose, con lo que nos impediríamos enriquecer y nutrir el sistema político democrático con formas nuevas y sugestivas de presencia y creatividad comunitaria.

Estamos convencidos de que la sociedad política argentina tiene planteado un desafío fundamental con la posibilidad de la alternativa participacionista. Los objetivos del desarrollo nacional —que no es sólo económico, sino también social, cultural y humano— reclaman el rol activo de los sectores sociales, —orgánico e institucionalizado—, y consecuentemente, las metas de una educación al día, apta para atender las necesidades del país y valiosa en relación al horizonte de una más alta calidad de vida, también demandan la participación comunitaria, el aporte y el compromiso del espectro social completo. De lo contrario, todo quedaría re-

ducido a la visión y las perspectivas del "ghetto" burocrático y el juego de intereses y los horizontes limitados de las partidocracias tradicionales. Otra cosa es la acción abierta de los partidos políticos y el aporte diverso y confluyente de los sectores sociales, económicos y culturales: todos juntos e integrados en la síntesis de los intereses y los ideales nacionales.

Por esto es que debe salvarse la idea de la participación, marginarse su bastardeo y aventarse a tiempo el riesgo de experiencias que la lleven al fracaso.

Porque importa la participación para la actual coyuntura y para el futuro. No se trata de un expediente de circunstancia sino, por el contrario, de un sistema de consulta y corresponsabilidad que ha de valer y funcionar de aquí en más: las grandes y difíciles tareas de la Argentina que debe salir de la crisis más grave de su historia requieren la participación orgánica y permanente de los sectores y entidades que integran la sociedad nacional.

*La participación, en consecuencia, debe institucionalizarse, para ello debe ascender del nivel administrativo y circunstancial en que se la ubica, al nivel político. En él deben definirse y crearse las instituciones y los mecanismos correspondientes de la participación.*

Dentro de este marco tendrán sentido, significado y destino las diversas opiniones, los debates democráticos y las propuestas de la comunidad. Fuera de él, todo será intrascendente y fugaz.

En tercer lugar, debe irse al encuentro de la cuestión educativa y la posibilidad del cambio con predisposición favorable respecto del país, de su gente y de su porvenir, y en correspondencia abandonarse nuestras clásicas manías: el expecticismo, la obsesión masoquista, el afán ciego y absurdo de negarlo todo sistemáticamente. Necesitamos elevarnos desde el terreno firme y compacto de la fe común, de la confianza en nuestras propias fuerzas y de la capacidad que tenemos —si unimos nuestros hombros, nuestra inteligencia y nuestro corazón— para emerger de la crisis, construir la Nación y alcanzar entre todos —y para todos— el bienestar, la dignidad social y la plenitud humana.

Aunque parezca retórico, y tal vez voluntarista, debemos plantear esta actitud espiritual como condición necesaria, junto a la de los diagnósticos precisos y totalizadores, y a los sistemas de participación y corresponsabilidad, institucionalizados y efectivos. No se trata todo de datos y mecanismos aperturistas: con ellos en ellos deben trabajar y construir alternativas nuevas, seres humanos que crean, que contagien fervor, que le encuentren sentido al esfuerzo de alcanzar una mejor calidad de vida, una sociedad más justa y solidaria y una Nación vigorosa y plena en la que el trabajo y la cultura se puedan asumir y gozar en paz y libertad.

Nuestro país, nuestro desarrollo y nuestra educación necesitan el impulso y el clima de la buena fe, la magnanimidad y las convicciones firmes; no sirven para asumir los grandes desafíos, los incrédulos, los pusilánimes y los timoratos. La tarea de caminar hacia adelante y lograr las metas más altas requiere voluntad firme y rigor constructivo. El cambio en educación está sujeto a que se den estas condiciones.

---

## DIMENSIONES DEL CAMBIO

---

Definidos los prerequisites que resultan necesarios para abocarse a la tarea de perfilar, darle contenidos y llevar adelante las ac-

ciones que conduzcan al cambio educativo, corresponde intentar un acercamiento a sus diversas dimensiones, es decir, a los que pueden ser espacios técnicos, institucionales y culturales de distinta magnitud dentro de los que ocurren facetas o "momentos" del fenómeno educativo, o simplemente estadios, escalas o segmentos que puede asumirse autónomamente o como secuencias que en conjunto deben integrarse.

Se trata de dimensiones diversas que adopta la cuestión educativa según el ángulo y la proyección del análisis, a saber:

- a) la educación vista en el funcionamiento de las instituciones formales (escuelas y universidades), o desde ellas preponderantemente, en relación a sus problemas y posibilidades intrínsecas, sujetas a lo que ocurre y podría ocurrir (lo que es y lo que debiera ser) dentro del sistema educativo.
- b) La educación asumida en un espacio mayor, en el que configuran las instituciones educativas formales y no formales conectados con la realidad del contexto, es decir, con el proceso productivo y las diversas actividades sociales.
- c) La educación comprendida en el escenario del país que aspira a ser Nación y con el protagonismo del hombre que busca desplegar a pleno sus potencialidades y alcanzar su identidad a través de valores significativos y permanentes.

Con lo que llegamos a definir tres dimensiones del campo educativo —y en función de ellos del cambio posible— que no son encontradas ni contradictorias, que no se rechazan mutuamente, sino que expresan acentos y preferencias, asignación de importancia relativa, de los que interpretan la educación, según sea su afición técnica, su interés profesional, sus requerimientos pragmáticos, su actitud tradicionalista o innovadora, su conciencia social y política, y en última instancia, su concepción de vida.

Lo importante será asumir las tres dimensiones como complementarias e integrales, y no forzosamente como compartimientos estancos. Y aunque el acento y las preferencias se pongan en una o en otra, valdrá que en el telón de fondo de las investigaciones y reflexión se tenga en cuenta a todas. Justamente desde esta actitud abierta y comprensiva será posible evitar el error inveterado de asumir parcialidades, quedarnos en ellas y hacer creer que el segmento es la totalidad.

## LA EDUCACION Y EL SISTEMA FORMAL

Veamos el primer estadio.

- a) Es el de la educación sistemática: tiene ámbito físico determinado, habitantes estables, currículum formal, profesionales capacitados ex-profeso, reglamentos y códigos específicos, leyes y controles que regulan su funcionamiento, calendario propio y común.

La primera dimensión del fenómeno educativo abarca la existencia de escuelas y universidades, la actividad curricular, los múltiples recursos para el aprendizaje y la enseñanza, la relación docente-alumno, las posibilidades y las limitaciones de los niveles y modalidades del sistema. Es quizá la dimensión más visible, la que concita la atención general, la que despierta adhesiones, y a la vez, provoca críticas y rechazos. En buena medida, muchos creen ver toda la educación cuando consideran su versión convencional, y limitan el horizonte de sus juicios y sus expectativas a lo que ocurre y puede transformarse dentro de sus límites.

Por cierto que es mucho y perentorio lo que debe hacerse a

favor del cambio en esa geografía de la educación, que no se ha caracterizado precisamente por ser receptora de innovaciones, ni actuar sensibilizada por los permanentes desafíos del avance científico-tecnológico. Más bien las instituciones formales han sido proclives a dejar las cosas como están, a no alterar demasiado los modos pedagógicos tradicionales, a considerar más valioso y efectivo lo heredado y experimentado, a resistirse frente a las actitudes reformistas y los programas de transformación estructural. La escuela convencional ha acentuado, por lo general, su perfil conservatista.

En consecuencia, es allí justamente donde se requiere el aporte de ideas nuevas y de propuestas originales, coherentes y totalizadoras. El sistema completo demanda cambios. No se trata de introducir novedades aisladas, de imponer algún método distinto para el aprendizaje de la matemática, de modificar la extensión de la hora didáctica, de substituir la nota por el concepto en el régimen de evaluación, de ayudar a la tiza y el pizarrón con unos retroproyectores aquí y con varios videos allá, de agregar unas pocas computadoras a ciertas escuelas para que hagan lo suyo paralelamente al currículum tradicional, etc. No es cuestión de enmiendas al azar, ni de snobismos tecnológicos, aunque todas estas innovaciones valgan en sí mismas y deban ingresar a la escuela. Pero han de hacerlo orgánicamente y en función de planes integrales.

La escuela y la universidad asumidas globalmente, desde el jardín de infantes hasta el incipiente posgrado, reclaman programas de cambio articulados entre sí y coherentes, de modo que compartan la misma plataforma conceptual y tecnológica y no se verifiquen contradicciones y desconcierto en los que protagonizan el aprendizaje y la enseñanza, en primer lugar en el alumno que aprende, y después en el docente que enseña (si fuese válida esta tajante división entre la tarea de aprender y la tarea de enseñar). Se requiere una unidad de fondo y el vuelo abarcativo que permita esablar las múltiples acciones y los mecanismos diversos requeridos por la modernización y para el más efectivo funcionamiento del sistema educativo.

En esa dimensión del problema, estamos frente a la necesidad de una verdadera revolución pedagógica. Que para ser válida y sólida ha de cubrir todo el sistema, y no quedarse en parcelas o en avances sueltos. Lo que, por otra parte, no es incompatible respecto del buen criterio de escalar por etapas y aspirar a los mejores logros a través de pasos sucesivos. La metodología más prudente y responsable ha de funcionar dentro de marcos globales que impliquen la totalidad de los cambios e innovaciones a introducir.

Ubicada así la cuestión, intentaremos algunas precisiones sobre lo que podrían ser lineamientos generales de un proceso de reajuste y transformación de las funciones y los servicios educativos del país, a saber:

1°. El sistema requiere cambios estructurales, los que apuntarán a acentuar la descentralización y afirmar la más amplia y efectiva organización federal. Pero el sistema educativo tiene que llegar a ser verdaderamente *sistema*: orgánico, articulado, coherente, flexible, diverso e integrado, sin hiatos entre niveles y modalidades, ni menos aún, contradicciones y enfrentamientos.

2°. Deberán superarse los compartimientos estancos que se dan entre las diversas jurisdicciones (nacionales, provinciales y comunales), no sólo en lo meramente burocrático, sino en cuanto a contenidos y perspectivas de los currículos. En este sentido, ha de ganarse en cuanto a la necesaria unidad pedagógica del sistema (sin que esto quiera decir rigidez ni uniformidad), y asegurada la secuencia orgánica y la integración global, cada nivel y modalidad deben tener finalidad en sí mismos, incluidas las metas parciales que se logren. Todos y cada uno de los escalones del sistema deben servir

a la realización personal de los que ingresen a él, y a su calificación profesional, después de la escuela primaria.

Deben tenderse puentes de ida y vuelta entre niveles y modalidades, en las áreas de la formación docente y en la actualización profesional y cultural.

3°. El sistema en su conjunto, y los lineamientos curriculares básicos y comunes —para todas las jurisdicciones— deben expresar la misma política educativa y la misma legislación general, y dentro de esos marcos brindar condiciones e incentivos para la iniciativa y la creatividad y de este modo afirmar y desplegar el propio rostro —histórico, geográfico y cultural— y dar respuesta a los requerimientos regionales y locales. Habrá de aprobarse la legislación que falta, con prioridad para una ley general o federal de educación, que el país nunca tuvo.

4°. Los currículos de todos los niveles y modalidades deberán transformarse, estructural y dinámicamente, para que resulten formativos y capacitadores, y respondan a los valores del hombre plenamente desarrollado —en todas sus dimensiones— y a los objetivos e ideales de la Nación. Deberán asegurarse mecanismos que operen a favor de la constante actualización científico-tecnológica, y a la vez que estimulen en el plano cultural el rigor y la autenticidad.

5°. El desarrollo económico social y el cambio educativo deberán posibilitar la mayor eficacia y el mejor rendimiento del sistema en su conjunto, particularmente de la escuela primaria, y por esta vía, eliminar la deserción escolar y el analfabetismo. A su vez, la educación de base y la formación profesional y técnica deberán ser la efectiva contribución del sistema al logro de las metas del desarrollo.

6°. La educación preescolar deberá extenderse progresivamente a todos los infantes de 4 y 5 años, con servicios pedagógicos estatales, sociales y privados. La escuela primaria tendrá que actualizarse psico-pedagógicamente y a nivel tecnológico y cultural; deberá incluir experiencias manuales y técnicas a su currículum. La educación media deberá modernizarse y ofrecer salidas laborales múltiples y diversificadas. En el nivel terciario deberán crearse carreras cortas, y el sub-sistema universitario deberá dar respuestas puntuales a los fundamentales requerimientos científicos, tecnológicos y culturales de la Nación, en el volumen y con la calidad que corresponde a la actualidad, y en la perspectiva de lo que vendrá. Ni la mera coyuntura, ni la aparcería partidaria pueden prevalecer frente a los desafíos mayores que los tiempos actuales le plantean al destino nacional en el campo de los estudios sistemáticos y la investigación, del desarrollo de la inteligencia y la creatividad, de la competencia tecnológica y la expansión económica, del despliegue al máximo de las potencialidades del propio territorio, y de las aptitudes y el talento de su gente.

## RECURSOS HUMANOS Y EDUCACION PERMANENTE

b) En su segunda dimensión, el cambio educativo tiene que ver con las relaciones del sistema escolar y universitario, y su contexto, la realidad económica y las actividades sociales. Es lo que está más allá de lo pedagógico y académico, y se refiere a la problemática de la formación y la capacitación logradas en sede institucional y su coherencia con las demandas del trabajo, el sistema productivo y la vida social.

También en esta dimensión el nexo con la vida económica está referido a las funciones y los servicios de aprendizaje, de adiestramiento y de actualización que se desarrollan fuera del sistema formal, en el amplio campo de la educación social y permanente, y que representa un universo cada vez más voluminoso y significativo, preponderantemente destinado a adultos. Por su naturaleza y por sus fines tiene una estrecha y funcional relación con el aparato productivo y las estructuras laborales. Se desarrollan estos servicios en fábricas, sedes agrícolas, sindicatos, obras sociales, clubes, etc.

En un caso y en otro, se trata de necesidades y de respuestas que tienen pertinencia dentro de procesos económicos modernos y en el marco de la sociedad industrial. Tanto la escuela convencional como las diversas ofertas de educación no formal debe adecuar sus currículos a las características de un sistema productivo y laboral que exige, constante y dinámicamente, mano de obra de creciente calificación, esto es: más y mejores niveles de formación técnica y profesional. En un ámbito y en el otro deben brindarse los más calificados recursos humanos para el desarrollo.

Estas metas apuntaron a cubrir todo el horizonte de la educación en la década del 60. Para eso se apeló a los novedosos recursos y posibilidades del planeamiento educativo que, en definitiva, no logró asimilarse a la normalidad de trabajo técnico y administrativo de los ministerios, y terminó marginado. Entre las grandes frustraciones de las últimas décadas en el campo de la educación está la frustración del planeamiento.

No obstante, subsiste hoy la necesidad de formar y capacitar para la tecno-estructura industrial, en los países y las sociedades que aspiran a ubicarse y progresar en el estadio de las naciones desarrolladas. En cambio, las que prefieren mantener fidelidad a la vieja economía agropecuaria y dependiente, y simplemente no erguirse sobre el estancamiento y la pobreza pueden despreocuparse de sus recursos humanos y no esforzarse por adaptarlos a los requerimientos de la vida económica.

La respuesta afirmativa implica en el caso de la escuela y la universidad la necesidad de incluir en su currículum el objetivo y los mecanismos de relación e intercambio con los centros de producción y trabajo. Es decir, se debe superar el aislamiento tradicional y los caminos paralelos, y crear en su lugar contenidos de aprendizaje y experiencias que vinculen orgánica y funcionalmente a las instrucciones formales de la educación con las actividades industriales y tecnológicas. Deben crearse puentes de ida y vuelta entre escuelas y universidades, por un lado, y empresas económicas, por el otro.

En el campo de la educación no formal la relación con la actividad productiva y el trabajo es más evidente, como que precisamente surge para satisfacer esa necesidad. Pero aquí se abre un panorama promisorio y desafiante: el de dar constante y puntual respuesta a hombres y mujeres de todo el espectro de edades, durante la vida útil del ser humano. En la educación formal se trataba de determinadas etapas vitales, con comienzo y terminalidad definida; aquí no: los servicios deben abarcar expectativas y requerimientos múltiples y permanentes.

Por esto es que la educación del adulto adquiere relevancia creciente, y demanda en las sociedades desarrolladas inversiones cada vez mayores. Dentro de ella, la expresión más elemental y para cortas etapas iniciales, los programas de alfabetización, tienen sentido y están justificados si integran planes de desarrollo. Junto al alfabeto, capacitan para el trabajo y brindan la formación profesional básica requerida para ingresar al proceso de la producción y convertirse en seres humanos social y económicamente útiles. Otras versiones de la acción alfabetizadora, especialmente si se quedan en el aprendizaje de la lecto-escritura y el cálculo, resultan

anacrónicas y sirven a metas menores. Lo importante es canalizar todos los esfuerzos hacia objetivos valiosos y efectivos para la persona y para la sociedad.

Estas dos vertientes, la de escuelas y universidades que se esmeran por atender y responder a las necesidades del sistema productivo, y la de servicios libres que opera en fábricas, sindicatos y otras sedes, con fines semejantes, tienden a no continuar separadas sino a compatibilizar objetivos y a coordinar esfuerzos. También en ámbitos de educación formal se brindan posibilidades para la actualización técnica, de los condimentos, e incluso para la conversión de habilidades y destrezas si el cambio tecnológico es más radical. Escuelas, institutos técnicos y universidades apuntan a funcionar también como sedes de reciclaje y educación continua.

Con lo que se plantea un interesante desafío a los políticos y dirigentes de la educación: la posibilidad o la necesidad, a corto plazo, de integrar la educación formal y la no formal dentro de un macro-sistema de educación permanente que, por supuesto, se lo desea libre, abierto, participativo, dinámico, dentro del marco de la democracia y comprometido con el país y su destino.

Por último, esta dimensión de la educación no se agota hoy la versión de los recursos humanos y su relación con la vida económica. También tiene que ver con otras ofertas de aprendizaje muy variadas —que van de lo manual y técnico a lo artístico y cultural—, para satisfacer apetencias y necesidades de adultos de edades diversas, y particularmente de la tercera edad, que valen en sí mismas, y cuyo efecto e irradiación quedan limitados a la propia persona y a su definido círculo familiar y social. Muchos de estos aprendizajes resultan útiles para resolver inquietudes personales y problemas domésticos y dar así respuesta a necesidades de la comunidad barrial o local. En esto también tiene que hacer su contribución el multifacético y diversificado mundo de la educación social y permanente.

---

## LOS VALORES: EL HOMBRE Y LA NACION

---

En la tercera dimensión del fenómeno educativo, no se trata de servicios que se desarrollan en un ámbito físico determinado —en la escuela, en la fábrica o en el sindicato— ni tampoco que las acciones pedagógicas pertenezcan o no al sistema institucionalizado, ni menos aún que se encuadren dentro de algún calendario convencional o en función de pautas organizativas que fijan la ley y los reglamentos. Es una dimensión de geografía imprecisa y de tiempo abierto. De algún modo está presente en las otras dimensiones de la educación, explícita e implícitamente, o debiera estarlo, justamente porque es abarcativo y englobante, tiene que ver con las plataformas de sustento y define en todos los casos el horizonte deseado. Incluye lo pedagógico, pero no se queda en lo pedagógico, concilia metas con las acciones que apuntan al logro de recursos humanos eficientes, pero no le alcanzan esas metas. Es que la empujan objetivos mayores, intereses e ideales que trascienden la versión común de la fábrica. La escuela puede ser mero enseñadero y la fábrica, sólo edificio y máquinas para el lucro y las frivolidades.

Es en esta dimensión pedagógica y académica de las instituciones escolares y universitarias, y la dimensión pragmática de la formación y la capacitación de los recursos humanos para el proceso económico-social concilian sus propios fines con fines más altos, justamente porque están referidos a valores superiores y permanen-

tes. En este plano, aparece la concepción del hombre que sirve de orientación y guía, y los perfiles de la Nación que se quiere plasmar y consolidar.

Se dan aquí, en consecuencia, los temas educativos de fondo; lo demás puede ser la mera técnica, lo instrumental, la aptitud para asegurar mejores aprendizajes, la incursión tecnológica en el mundo de la pedagogía, la buena respuesta para preparar los obreros calificados que reclama la empresa industrial, la novedosa oferta de estudios para el sexagenario jubilado y lúcido... En todos los casos, sin embargo, subyacen valores que están más allá de la coyuntura (digamos, definiciones antropológicas o filosofías de vida), como así también lineamientos doctrinarios de índole política —de política mayor— que están referidos a la inserción histórica del ciudadano en una particular coordinada espacio-temporal, la de los pueblos que logran su identidad y definen su destino en el horizonte de la Nación.

Así debió ser siempre y en todas las latitudes. Pero para los argentinos, esta tercera dimensión del hecho educativo en la dinámica del cambio tiene hoy significación relevante, quizás una importancia como nunca la tuvo antes. La crisis estructural que vive la Argentina actual no tiene antecedentes y reclama, en consecuencia, aportes extraordinarios, convicciones vigorosas y operativas, talento desplegado en todos sus flancos, firme e inequívoca conciencia nacional.

No se trata sólo de estremecer la estructura pedagógica, ni siquiera de arremeter con la revolución de las computadoras, ni tampoco de abrirse a los mejores y más abiertos sistemas de educación permanente, para todos los seres humanos durante todo su itinerario de vida. Aunque haya que hacer todo esto, sin ninguna duda. Pero no será suficiente si en la intencionalidad inicial y en el fin último no están la imagen del hombre desplegado en toda su humanidad, y de la Nación realizada a pleno en sus bases materiales, en sus instituciones democráticas y en su cultura.

La cuestión educativa, entonces, reclama la inevitable referencia a los valores y a su concreto enmarcamiento histórico. Para la Argentina democrática y pluralista, el horizonte antropológico de la educación no puede reducirse a porciones sectarias y mezquinas, ni a ideologías y conceptos que parcialicen o mutilen la entidad cabal y completa del hombre. Como tampoco puede eludirse en la encrucijada crítica el compromiso de servir a los objetivos nacionales y, consecuentemente, de emerger del subdesarrollo, el atraso social, el estancamiento económico y la pobreza. Lo contrario implicaría la posibilidad de aceptar, con los brazos cruzados, el riesgo de la desintegración y la decadencia.

En última instancia, la educación no puede ser aséptica ni neutral frente al imperativo de afirmar la dignidad y la plenitud de la condición humana, y tampoco respecto de los deberes que como hombres y como ciudadanos nos corresponde asumir para transformar las estructuras económicas y sociales, modernizar al país, industrializarlo por los cuatro costados, vigorizar su capacidad de producción y de intercambio, asegurar el bienestar de todos y la prosperidad, consolidar y ampliar los servicios de formación y capacitación, profundizar, desplegar y difundir todas las expresiones de la cultura nacional. Que es decir, en síntesis, realizar la Nación cabalmente, y desde ella, servir a la justicia y a la paz en el mundo.

Queda así delineada nuestra contribución al análisis de la cuestión educativa: las condiciones y las dimensiones del cambio posible y necesario. Debemos agregarle algunos ingredientes: ganas de hacer las cosas, vocación fraterna, actitud cordial para trabajar con el otro (aunque no se coincida en ideas y propuestas), moderado optimismo y convicción de que desde aquí y con todos podemos llegar. No es tan difícil convertir la esperanza en realidad y no está tan lejos de nuestras manos el sitio de las estrellas.

## LOS ACADEMICOS, SUS SITIALES Y LOS TEMAS Y FECHAS DE INCORPORACION

SITIAL	ACADEMICO	CONFERENCIA DE INCORPORACION	FECHA
Juan Mantovani	● GILDA LAMARQUE DE ROMERO BREST	<i>"Repensar la educación para que las cosas sean de otro modo"</i>	22-10-84
Onésimo Leguisamón	● HECTOR F. BRAVO	<i>"Los recursos específicos en el financiamiento de la educación pública"</i>	26-11-84
Nicolás Avellaneda	● JUAN CARLOS AGULLA	<i>"Bases para una nueva ley universitaria"</i>	1-4-85
Ricardo Rojas	● OSCAR OÑATIVIA	<i>"Los niveles de intersección en la conducta humana"</i>	6-5-85
Antonio Sáenz	● FERNANDO STORNI S.J.	<i>"La Universidad a cien años de la ley Avellaneda"</i>	3-6-85
Saúl Taborda	● ADELMO MONTENEGRO	<i>"Nación, ideal pedagógico, reforma educativa"</i>	1-7-85
Juan B. Terán	● MONS. GUILLERMO BLANCO	<i>"Concepción católica de la escuela en los documentos pontificios"</i>	5-8-85
Joaquín V. González	● MARIA CELIA AGUDO DE CORSICO	<i>"La calidad de la educación"</i>	2-9-85
Juan Cassani	● LUIS JORGE ZANOTTI	<i>"Posibilidad y alcance de la política educacional como disciplina autónoma"</i>	7-10-85
Adolfo Van Gelderen	● ALFREDO VAN GELDEREN	<i>"El problema de la libertad de enseñanza en el sistema educativo argentino"</i>	4-11-85
Juana Manso	● ELIDA LEIBOVICH DE GUEVENTTER	<i>"La profesión docente"</i>	7-4-86
José Manuel Estrada	● LUIS RICARDO SILVA	<i>"El derecho de la educación"</i>	5-5-86
Luz Viera Méndez	● ANA MARIA EICHELBAUM DE BABINI	<i>"La educación argentina en el mundo"</i>	2-7-86
Bernardo Houssay	● ALBERTO TAQUINI (h)	<i>"La universidad argentina: nuestro testimonio"</i>	1-7-86
Esteban Echeverría	● ANTONIO SALONIA	<i>"Condiciones y dimensiones del cambio educativo"</i>	4-8-
Osvaldo Magnasco	● FERNANDO MARTINEZ PAZ	<i>"Educación y Poder"</i>	1-9-86
Juan María Gutiérrez	● GREGORIO WEINBERG	<i>"Juan María Gutiérrez y la Universidad"</i>	1-6-87
Manuel Belgrano	● AVELINO J. PORTO	<i>"Misión contemporánea de la Universidad: El caso argentino"</i>	7-9-87
Bernardino Rivadavia	● ALBERTO CONSTANTINI	<i>"Bernardino Rivadavia, su contribución a la cultura y la educación"</i>	7-9-87
Rosario Vera Peñaloza	● REGINA GIBAJA	<i>"Investigación de la cultura de la escuela"</i>	5-12-88
Víctor Mercante	● LUIS SANTALO	<i>"La matemática en la escuela media"</i>	3-4-89
Francisco Berra	● JORGE HANSEN	<i>"Rol de la comunidad escolar en la renovación educativa"</i>	8-5-89
Rodolfo Senet	● PLACIDO HORAS	<i>"Campos y fronteras entre la psicología y las ciencias de la educación"</i>	5-6-89



# POSIBILIDAD Y ALCANCES DE LA POLITICA EDUCACIONAL COMO DISCIPLINA AUTONOMA

Por el Prof. Luis Jorge Zanotti

*Se trata de la disertación realizada con motivo de la incorporación académica el 7 de octubre de 1985*

1) Parto de la imposibilidad, para la ocasión presente, de entrar en el análisis previo de un cuadro general de las ciencias o del saber humano, así como en el análisis o debate sobre el cuadro general de los estudios pedagógicos. Cualquiera de ambas tareas, superficial o sintéticamente encaradas, podríán desembocar en un escepticismo integral sobre las posibilidades de armar esquemas de ese carácter o llevar a conclusiones de dudosa validez y utilidad para este instante. Esa labor, para ser encarada con la seriedad y el rigor necesarios, exigiría mucho más tiempo del que la presente exposición consiente.

2) Comenzaré entonces, por un punto de partida que dé por aceptados y válidos unos cuantos principios generales. En primer término, la posibilidad y la existencia de un esquema general clasificatorio del conjunto de los saberes humanos y de un denominador común de supuestos básicos sobre los cuales discurre habitualmente el pensamiento del hombre en torno de todos esos saberes en estos momentos históricos y en nuestro medio, y que, a pesar de múltiples y a veces profundas contradicciones, permite de algún modo el intercambio común de ideas y de puntos de vista.

3) Ese punto de partida supone que existe un campo del saber y del hacer vinculado con los fenómenos educativos de todo tipo y carácter, llamado habitualmente hoy, en nuestro medio, Ciencias de la Educación; en inglés Educación simplemente, y para el cual no me disgustaría, personalmente, reivindicar el uso de la antigua denominación de Pedagogía, sino fuera que considero innecesario abrir un debate acerca de denominaciones que se imponen, al fin, por la fuerza de circunstancias que casi siempre están más allá de cualquier argumentación racional, como ocurre con todos los fenómenos del lenguaje corriente y hasta, en buena medida, con los del lenguaje científico.

4) Debemos dar por admitido también que existe otro campo del saber y del hacer vinculado con todo cuanto se refiere a la organización y conducción de la sociedad desde la esfera del poder constituido e investido de imperio para hacer de cumplimiento obligatorio y universal sus mandatos, y que ese campo recibe habitualmente el nombre de política. La palabra política, en su sentido etimológico helénico, como gobierno de la ciudad, hace referencia al gobierno de cualquier grupo social organizado, con vistas al bien común, concepto genérico este último en el cual caben, básica-

mente, los fines siguientes: protección (de otros grupos humanos o de elementos de la naturaleza); seguridad; orden; defensa del territorio y de los bienes, tanto de los comunes como de los personales; satisfacción de necesidades básicas y, por último —como una especie de finalidad que a su vez es un medio para las anteriores— perduración del patrimonio cultural y de la identidad histórica de la comunidad.

Todo esto, repito, desde el punto de vista del bien común o de los intereses comunes, sin entrar ahora a analizar las complejas y variadas alternativas de libertad individual que dentro de cada sociedad se dan como posibles para cada uno de sus miembros componentes o de los grupos sociales dentro de la comunidad política (familias, clanes, más adelante organismos religiosos, corporaciones profesionales, asociaciones libres, etc.).

Este sentido de la palabra política hace referencia, como queda dicho, a un "quehacer", traducido en "actos políticos". Se entiende por "acto político" toda acción concreta (que puede ser un discurso, o un gesto, o una decisión del gobernante traducida en norma de cumplimiento obligatorio y universal) cumplida por los hombres o las instituciones que ejercen el poder.

De estos actos políticos se derivan, *intencionalmente*, consecuencias que afectan, de uno u otro modo, a la comunidad o grupo social sobre el cual se posee imperio.

Pero la palabra política tiene también otra acepción, en cuanto se refiere a un saber reflexivo y sistematizado, (análisis, descripción, debate) de los actos políticos. Para esta segunda acepción es hoy habitual hablar de "ciencias políticas" (siguiendo una tendencia parecida a la que ha llevado a la denominación de "ciencias de la educación"), aunque no se desdeña hablar de "politicólogos", con lo cual se admite que habría una "Politicología", que no sería entonces, pues, sino aquel estudio o análisis de la política como arte o quehacer del gobierno de la ciudad.

Asimismo, la amplia difusión universal de una esfera del saber —la Sociología— que se admite como de existencia académica legítima y bien delimitada, ha conducido a la inclusión bajo ese nombre de numerosos campos de estudio que en última instancia no son sino parte de la política o de las Ciencias Políticas.

5) Nos enfrentamos, pues, a cuatro órdenes de fenómenos, a saber:

- a) los fenómenos educativos;
- b) el saber sobre los fenómenos educativos;
- c) los fenómenos políticos, y
- d) el saber sobre los fenómenos políticos.

Pero estas cuatro órdenes se entrecruzan y producen, a su vez, nuevas órdenes. Explicaremos esto.

Los hechos, actos y procesos educativos concretos incluyen aspectos políticos, o dicho de otro modo, los actos políticos incluyen aspectos referidos a la educación en cualquiera de sus múltiples manifestaciones. A su vez, el saber sobre los fenómenos educativos puede especializarse en un saber sobre los fenómenos educativos de carácter político o con consecuencias directamente relacionadas con la política, o detenerse a desentrañar o analizar los fundamentos políticos de los fenómenos educativos.

También, el saber sobre los fenómenos políticos puede especializarse en aquellos fenómenos políticos vinculados más directamente con los aspectos educativos, o detenerse a reflexionar acerca de las consecuencias que sobre la educación en sus múltiples aspectos provocan ciertos actos políticos o todos los fenómenos políticos.

6) 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 Educativa* 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.*

7) Permítaseme, en este punto, citar las definiciones que de Política Educativa, han dado tres distinguidas personalidades académicas argentinas, una de las cuales, **Américo Ghioldi**, de recordada actuación también en la política nacional y los otros dos, **Juan E. Cassani** y **Reynaldo Ocerín**, con períodos de fecunda labor en el gobierno del sistema escolar.

Ghioldi sostiene: "La política educativa es la teoría y práctica de las actividades del Estado en el campo de la educación pública; por una parte, determina la actuación del Estado con objeto de preparar por la educación a las nuevas generaciones para el uso de los bienes culturales de la humanidad, y para promover un desarrollo de la personalidad individual y colectiva del pueblo según las leyes, instituciones, aspiraciones o ideales históricos de la Nación y, por otra parte, crea y regula la organización de los establecimientos escolares para la realización de tales fines". (Américo Ghioldi, en *"Política educativa en el cuadro de las ciencias de la educación"*, Ed. Losada, Buenos Aires, 1972, pág. 26).

Obsérvese que A. Ghioldi, en esta definición, deslinda con precisión el campo de la disciplina. En primer lugar, la ciñe a la acción del Estado, lo cual entiendo que es inexcusable en cuanto la política, como acción de alcance efectivo y valedero, con imperio —vuelvo a repetir— sobre la polis, corresponde de hecho y de derecho al Estado y sólo al Estado, sea cual fuere su carácter o su forma a lo largo de la historia y a través de todas las civilizaciones. Luego señala, también con exactitud, los fines de la acción educadora como tarea política y desemboca en la acción del Estado definitiva en ese campo, como es la creación de los establecimientos respectivos y la regulación de su organización.

No oculto que comparto, en líneas generales, esta definición del maestro Ghioldi, cuya amistad me honró, quizá, justamente, porque nuestras diferencias en otras posiciones filosóficas y políticas ambos conocíamos y jamás negamos.

Por su parte, Cassani dice: "La política educativa abarca

las teorías, planificaciones y realizaciones que integran la obra del Estado, de una institución o de una entidad con atribuciones de gobierno en materia de educación y de cultura. Vale decir que la política educativa, que generalmente se halla en manos del Estado, puede estarlo también las de otros grandes agentes realizadores de la acción educadora: las instituciones, en particular las religiosas, la comunidad y la familia". Juan E. Cassani, en *"Fundamentos y alcances de la política educativa"*, Ed. Librería del Colegio, Buenos Aires, 1972, pág. 18).

Hay en esta segunda definición una extensión del concepto a otras instituciones, tema que fue preferido por Cassani y que yo personalmente he considerado y estudiado también con profundo interés. En vida de mi recordado maestro, sin embargo, no tuve oportunidad de analizar con él suficientemente esta ampliación conceptual, pero entiendo que, al menos dentro del alcance restringido con que prefiero seguir usando la palabra política, no cabe atribuírselo a instituciones como la Iglesia o la familia, aunque, por supuesto, va de suyo que ambas —como otras del mismo tipo— tienen profunda influencia en la política y en la obra integral del Estado. Ocerín expresa: "Comúnmente aparece la política educativa como la manera en que el Estado organiza la educación, y también es frecuente distinguir en ella la doctrina o teoría de la aplicación o práctica, como dos aspectos de una misma política o como natural vinculación entre lo pensado y su extensión a los hechos. Resulta evidente la existencia de una *práctica*, que es el proceso ordenador del hacer educativo, y la presencia de una *teoría* que es la consideración del proceso y de sus resultados, pero cabe reflexionar si ambas son efectivamente aspectos de la misma actividad y si la práctica representa una simple derivación de la teoría". (Reynaldo Ocerín, en *"Las dos políticas educativas"*, en "IIE, Revista del Instituto de Investigaciones Educativas", N° 4, Buenos Aires, noviembre de 1975, pág. 17).

En esta definición encontramos una coincidencia total con una distinción que compartimos enteramente y que en el trabajo citado es magistralmente desmenuzada.

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, Buenos Aires, 1972, pág. 22), definición que en sus líneas esenciales y originales sigo manteniendo pero que, en esta exposición, estoy ampliando para señalar que, además de una política educativa como *quehacer*, como *acción*, existe una política educativa como *teoría*, cuya posibilidad y alcances pretendo fundamentar.

8) Ahora bien, creo que no caben dudas de que la política educativa de carácter práctico, o sea el *quehacer* político, o los actos políticos enderezados al ámbito educativo, no forman parte del ámbito académico. *La política educativa 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.

Obsérvese que, por eso, en el esbozo de clarificación conceptual quedan afuera, ex-profeso, los aspectos fácticos de carácter educativo y político.

Existe, pues, una política educativa de naturaleza fáctica, es decir que existen actos políticos de carácter educativo o que afectan directamente los fenómenos educativos. La ejecución de tales actos (la modificación de un sistema educativo, la aprobación de un plan de estudios, la creación de un establecimiento, la sanción o el proyecto de una ley de educación, la concesión —o la negación— de un subsidio a la enseñanza privada, el reconocimiento de grados académicos, las exigencias de ciertos reconocimientos para el ejer-

cicio de determinadas profesiones, etc.) son datos objetivos (datos fenoménicos) para su *estudio ulterior* por parte de aquella disciplina, pero no son la disciplina, así como el conjunto de los actos políticos no se confunden con el saber sobre ellos. O sea: *hay una política educacional que se ejecuta o se cumple por medio del poder político, pero distingo esto de la política educacional como disciplina que estudia, ordena, sistematiza y, eventualmente, evalúa o critica aquellos actos.*

9) Es indudable que, ocasionalmente, el poder político acude al saber propio de cada área para proyectar y fundamentar sus decisiones, y a veces es el saber propio de cada área del quehacer humano el que se transforma en asesor o estimulador del poder político para la toma de las decisiones respectivas. Hasta puede darse el caso de que los representantes de ese saber asuman ellos mismos el poder político, y gocen de imperio para tomarlas, como ministros, secretarios de estado, funcionarios o legisladores por ejemplo. También es cierto que en otras ocasiones las decisiones del poder político en cualquier área se toman al margen del saber correspondiente, y aún en contra de ese saber.

Por supuesto parece preferible, y propio de un mayor nivel natural de la sociedad, que se dé el primer caso y no el segundo, pero la realidad es que la acción política propiamente dicha, y la disponibilidad del imperio para tomar decisiones de cumplimiento universal y obligatorio en una sociedad determinada, nunca han estado correlacionadas necesariamente con el saber respectivo. Desde la utopía de Platón, que pedía el ejercicio del gobierno para los filósofos, es decir, para los sabios, la humanidad nunca pudo cumplir esa ambición. Con lo cual no quiero decir, pues sería un concepto de excesiva simplicidad e intrínsecamente falso, que la política como quehacer está absolutamente alejada del saber, pues ello es imposible en la práctica.

10) Cabría añadir aquí, a modo de nota, que este tipo de interrelación entre el saber y el poder, que con grados variables siempre se dio en la historia, comenzó a acentuarse, según es bien conocido, desde los tiempos que los historiadores llaman genéricamente la modernidad y que, a grandes rasgos, coincide con la llamada Baja Edad Media y los movimientos filosóficos inmediatamente ulteriores del iluminismo y el racionalismo.

Pero, sin duda, es en nuestros días, más precisamente en los que comenzaron a correr a partir del fin de la Segunda Guerra Mundial de este siglo, cuando se advierte la más estrecha relación entre poder y saber, porque los prodigiosos avances científicos contemporáneos lo requieren así para un ejercicio del poder con mínimas probabilidades de éxito.

De allí las obras de ficción que intentan demostrar que son los científicos —a veces llamados también “tecnócratas”, con intención peyorativa reveladora de la fuerza de la polémica— quienes tienen en realidad el poder.

No deja de ser un tanto entristecedor que, en nuestro país al menos, el ámbito de la educación formal sea donde ese fenómeno es tan reducido, lo cual se debe, a nuestro juicio, a tres motivos: primero, a un notorio menosprecio de los gobernantes en general (me refiero en una generalización que por supuesto reconoce excepciones de personas aisladas, a los de los gobiernos de los últimos cuarenta años, casi diría desde los ministerios de Jorge Coll y Guillermo Rothe) por los especialistas y entendidos en asuntos de educación; segundo, a que también, fuerza es reconocerlo, el saber pedagógico no ha avanzado con el rigor y la seriedad que hubiera sido conveniente; y, tercero, a que los fenómenos sociales no pueden fundarse en esquemas de conocimientos y conclusiones de la misma objetividad y validez que pueden alcanzar con mayor probabilidad fenómenos de otro orden. (Es probable, que, con márgenes de error escasos, la ingeniería pueda, por ejemplo, garantizar la seguridad, estabilidad y funcionamiento de un dique y sus resulta-

dos cuantificables de energía hidráulica, siempre que se respeten en la construcción las especificaciones correspondientes. Pero es casi imposible que las ciencias de la educación puedan garantizar los resultados de un plan de estudios o de una reforma integral de un sistema educativo, así como es difícil que los más serios estudios didácticos y de psicología del aprendizaje puedan garantizar grados objetivamente cuantificables de resultados con uno u otro método de enseñanza).

11) Pero me he desviado —concientemente, admito, porque aunque haya significado una interrupción conceptual valga la pena hacerlo— del fondo del razonamiento que venía desarrollando. Si me he detenido con cierto detalle en la distinción entre la política educacional 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.

12) 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”. Con ello intento evitar una ampliación excesiva del campo posible de la política educacional, que la descaracterizaría académicamente e impulsaría la tendencia a incluir en su campo prácticamente cualquier fenómeno político o educativo.

Uno de los mayores riesgos de los estudios de la política y de la educación es que la delimitación estricta y rigurosa de ambos términos es difícil, y si se usa un criterio amplio para entender aquella mutua vinculación a que me he referido, todo podría caber al fin en la política educacional como disciplina de estudio y eso equivaldría a que todo, también, podría ser discutido con respecto a su inclusión.

El universo respectivo, pues, debe ser cuidadosamente acotado, porque en materia de sabiduría del todo a la nada hay un solo paso.

13) La prosecución de este trabajo llevaría a señalar, con su correspondiente sistematización, los contenidos propios de nuestra disciplina. Más esto significaría comenzar a esbozar los capítulos de un posible tratado o de un curso de estudios, tarea que, si quisiera presentar ante la consideración del auditorio con el debido rigor me obligaría a un desarrollo que excedería en mucho la discreción que esta oportunidad impone, y si lo hiciera a modo de panorama meramente enunciativo correría el riesgo de abrir el flanco a críticas o malentendidos justificados. 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.

Dos puntos, sin embargo, es imprescindible considerar con respecto a los contenidos de la política educacional como disciplina académica.

14) En primer término, mencionaré que sobre cualquiera de los contenidos aislados de nuestra disciplina (v.g.: una determinada ley de educación; el régimen de admisión legal de instituciones escolares privadas; el financiamiento del sistema educativo; la obligatoriedad escolar; etc.) pueden llevarse a cabo análisis de carácter nacional o universal, que no es lo mismo que un enfoque comparatista; pueden efectuarse rastreos históricos, a su vez también de orden nacional y universal; pueden encararse estudios comparativos; pueden considerarse visiones prospectivas; pueden efectuarse consideraciones de naturaleza estrictamente jurídica en relación

con el marco legal de compulsiones y sanciones que toda norma supone; y, finalmente, pueden rastrearse las fundamentaciones filosóficas, políticas y sociales respectivas y las derivaciones pedagógicas y didácticas propiamente dichas (no hay duda, por ejemplo, que el inmenso campo de la metodología y la psicología del aprendizaje de la lectoescritura es una derivación del concepto de obligatoriedad y universalidad de la lectoescritura, concepto que, a su vez, tiene fundamentos filosóficos, políticos y económicos claramente visibles) pero todo ello sin la pretensión de confundirse con disciplinas específicas de otro carácter.

15) En segundo lugar, quisiera exponer brevemente una distinción que considero indispensable para no confundir dos órdenes de contenidos, que, si bien en un punto fronterizo siempre tendrán puntos de contacto y aún comunes, no tienen porqué mezclarse caóticamente.

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.

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.

*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.*

No hay duda de que en los extremos la distinción propuesta es clara, pero numeroso 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.

En todo caso, y si se me permite decirlo con alguna pretensión de sentido del humor, todas estas complicaciones y confusiones, así como la extremada y a menudo innecesaria complejidad de la normativa que rige el sistema educativo argentino, no deja de ser sumamente útil para los cultores de la política educacional, pues les ofrece un venero inagotable de material para analizar y desentrañar, así como para explicar a los estudiantes e interesados en general, y hasta les sirve para acrecentar su prestigio cuando consiguen iluminar a unos y otros las oscuras cavernas legales, reglamentarias y burocráticas del sistema, o, a veces, ayudarlos a recorrer sin extraviarse el laberinto pavoroso de los estatutos, las jurisdicciones y los organismos innumerables y superpuestos, cuando no contradictorios, y las reglamentaciones inacabables.

16) Me acerco al término de esta exposición, que temo estar haciendo tan inacabable como el maremagnum organizativo y reglamentarista al que me acabo de referir.

Solicito sólo un instante más de paciencia para mencionar un aspecto que, admito, está fuera del marco conceptual de este trabajo, pero señala una realidad humana que en cierta medida ayuda a comprender mejor lo que he pretendido exponer.

Se trata de un breve comentario sobre los especialistas que han elegido o eligen este campo de trabajo intelectual dentro de los estudios pedagógicos.

Dos vertientes los nutren: una es la educación o los estudios pedagógicos; la segunda es el Derecho, las Ciencias Políticas o el ejercicio concreto del quehacer político. Se puede llegar a ser un estudioso de la política educacional desde uno u otro campo, en efecto. Sin pretender hacer ni siquiera un esbozo histórico en este sentido, es indudable que, en el siglo pasado, las grandes figuras del país que se empeñaron en ofrecer, proponer y brindar realizaciones educativas, fundamentaron esos esfuerzos en análisis y reflexiones que constituyen una especie de subsuelo de la política educacional argentina como disciplina de naturaleza teórica. Entre esas figuras es justicia incluir al obispo Fray José Antonio de San Alberto, —aun cuando vivía en el XVIII, a Manuel Belgrano, en el filo del XVIII y el XIX, y luego a Rivadavia, Mitre, Sarmiento, Avellaneda, Onésimo Leguizamón, José Manuel Estrada, Joaquín V. González y Sixto B. Terán entre los principales. Todos ellos, sin embargo, fueron esencialmente hombres políticos y con la excepción, quizá, de Joaquín V. González, o de Sarmiento, que por la grandeza de su genio y la fuerza de su pasión llegó en todo lo que hizo o escribió hasta las raíces más hondas del saber, resultan cultores ocasionales de la política educacional como teoría, pues lo hacían sólo y en cuanto lo necesitaban para fundamentar y sostener sus creaciones y propuestas.

Hay que llegar a este siglo, entiendo, con la figura de Rodolfo Rivarola, para encontrar un hombre que aporta estudios de política educacional de alto 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. Egresado de las facultades de Derecho y de Filosofía y Letras, heredero de una rica tradición familiar, educador él mismo en el ejercicio de la cátedra superior y alto funcionario político en el área respectiva, su formación mental toma origen, de cualquier modo, más en el Derecho y, en todo caso, en las ciencias políticas, que en los estudios pedagógicos sistemáticos.

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, pues sus funciones como inspector general o como rector del Instituto Nacional del Profesorado Secundario, lo ubican, según las distinciones que antes hemos hecho, en la Administración y Organización Escolar. Llegó a ser director nacional de Enseñanza Media, Especial, Normal y Superior cuando su labor en esta materia había alcanzado ya un punto de madurez, que sólo plasmó por escrito muchos años después.

Américo Ghioldi, otro de mis ilustres antecesores en la cátedra de Política Educacional en la Universidad de Buenos Aires, fue un educador egresado de la Escuela Normal de Profesores Mariano Acosta, pero su derivación hacia el estudio de la política educacional proviene esencialmente de su labor como hombre político, como legislador y como dirigente de primera línea dentro de su partido.

Héctor F. Bravo —nuestro colega en esta Academia— actualmente otra vez a cargo de la cátedra respectiva en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, constituye quizás 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.

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 conozco, en cambio —lo cual no significa que no lo haya— ningún especialista en política educacional surgido de los estudios de las Ciencias Políticas, ningún politicólogo, en fin, como es corriente decir, que se dedique en forma principal, o siquiera ocasionalmente, a temas de esta disciplina. Y lo lamento, pues es necesario admitir que abundan en nuestro país, actualmente, desdichadas figuras dentro de las Ciencias Políticas, que seguramente podrán ofrecer trabajos de alto valor académico y de inestimable utilidad práctica, eventualmente.

Por mi parte, en fin, tomo mi formación básica exclusivamente de los estudios normalistas, primero, y de los pedagógicos superiores después; de una docencia activa en todos los niveles de la enseñanza; de un gusto particular por los estudios políticos e históricos y, sobre todo, confieso, de mi preferencia y dedicación al orden teórico de la política educacional.

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, 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 lu-

gar de relevancia en el cuadro integral de los estudios pedagógicos y en el conjunto del saber humano.

Por eso, 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.

Sólo queda en mi ánimo, debo admitir, un dejo de pesar al advertir el inmenso campo que existe por cultivar en esta materia, las innumerables líneas de investigación abiertas en mi mente pero no realizadas y ni siquiera iniciadas, y la escasez de medios materiales, de recursos humanos y de vocaciones para que otras generaciones puedan llevarlas a cabo.

He dicho, empero, que admitía sólo un dejo de pesar. Porque por otro lado me siento ampliamente confortado por haber podido hacer en el campo de los estudios pedagógicos exactamente lo que quería hacer, aunque no haya hecho todo lo que quería hacer. Es sabido que, voluntariamente, me he retirado de la docencia activa y de las actividades pedagógicas de cualquier tipo. Actualmente me hallo consagrado a otra labor que no está, sin embargo, desvinculada de los fenómenos educativos en el más amplio sentido de esa expresión, ni, mucho menos, de los de carácter político. Por eso mi ánimo se siente en los días que corren tan confortado vocacionalmente como cuando dedicaba la parte principal de mis esfuerzos al campo pedagógico y dentro de él a la política educacional. Quizá, también, porque las tareas actuales me permiten el placer de seguir usando de la palabra como esencia de mi labor: ayer, de manera oral; hoy, sólo escrita.

Por estas razones, pues, esta oportunidad que me han ofrecido mi convicción y mis opiniones acerca de la "Posibilidad y alcances de la Política Educacional como disciplina autónoma", corona, de algún modo, una vocación entrañablemente sentida desde que inicié mis estudios en las aulas inolvidables de la calle Viamonte y en el subsuelo acogedor comencé a transitar por los vericuetos de la pedagogía y la política, que siempre quise armonizar en un contexto racional.

NOTICIAS DE LA CORPORACION

(Viene de pág. 2)

**PROF. FERNANDO MARTINEZ PAZ**

- Descentralización.
- Regionalización.
- Transferencias de establecimientos a las provincias.
- Legislación Universitaria.
- Ley Federal de Educación.

**DR. AVELINO J. PORTO**

- Lo concerniente al que enseña. Acceso, proyecto, estímulos, profesionalidad, dedicación de tiempo.
- Esamble entre los niveles de enseñanza.
- Creaciones legislativas del sistema formal de educación.
- Convalidaciones curriculares nacionales e internacionales.
- Financiamiento educativo.

**PROF. ANTONIO SALONIA**

- Estructura del sistema educativo y su posible y necesaria descentralización.
- Financiamiento de la educación. Fuentes convencionales y nuevos medios.
- Conducción cerrada o abierta a la participación y la corresponsabilidad comunitaria: desde el nivel Ministerio hasta el nivel escuela.
- Carencia de legislación general y común para un país federal.
- Anacronismo e insuficiencias de currículum, y las innovaciones educativas.

**DR. LUIS SANTALO**

- Enseñanza secundaria: extensión de la enseñanza primaria obligatoria.

- Conexión entre niveles: de primaria a secundaria y de secundaria a universitaria.
- Formación de maestros y profesores. Aspecto "profesional" de los profesores de enseñanza media.
- Ley Universitaria.
- Análisis de las conclusiones y ponencias del Congreso Pedagógico de Embalse (1988).

**DR. RICARDO SILVA**

- La carrera docente.
- La transferencia de los servicios educativos nacionales a las provincias.
- Los recursos humanos en el sistema educativo formal. Su composición.

(Sigue en pág. 17)

# ESTA EN MARCHA LA TRANSFERENCIA DE SERVICIOS EDUCATIVOS

Resultado de los distintos encuentros que mantuvo durante el mes de diciembre, el Consejo Federal de Cultura y Educación aprobó un documento por el cual los ministros de educación de las provincias manifiestan su adhesión al proceso de transferencia de los servicios educativos de jurisdicción nacional a cada una de las provincias, la Municipalidad de la ciudad de Buenos Aires y el Territorio Nacional de la Tierra del Fuego.

El documento, que consta de varias partes, aclara en el marco general, que este acto se inscribe en un proceso de descentralización que posibilite las respuestas adecuadas a las necesidades educativas de la comunidad, la expansión cuantitativa y un pleno ejercicio de la federalización.

En sus fundamentos, el documento

apunta a la creación de un Pacto Federal de Educación que estaría destinado a asegurar en el sistema educativo argentino, la unidad cultural de la nación, la democracia, la unidad latinoamericana, entre otras cosas.

Entre las recomendaciones que se formulan respecto de los aspectos pedagógicos-administrativos de la transición, se establece trabajar sobre dos ejes para la fijación de pautas: uno es la concertación nacional, definir federalmente políticas y estrategias para cada nivel y modalidad garantizando la unidad y coherencia del sistema educativo argentino respetando las diversidades regionales; y el otro es la concertación jurisdiccional, en la que se propondrán acciones compartidas para lograr la máxima articulación entre los sistemas educativos, tales como vinculación de los servicios con las

necesidades locales, supervisión de escuelas, perfeccionamiento docente, resolución de problemas operativos.

Por su parte, la Comisión de Asuntos Jurídicos, recomendó que las condiciones de las transferencias se establecerán mediante convenios a celebrarse entre el Poder Ejecutivo Nacional y las respectivas jurisdicciones, a través de los cuales deberán garantizarse un adecuado nivel de calidad sistema educativo y el respeto por el principio de libertad de enseñanza y a los derechos y situaciones emergentes del mismo, así como la gradualidad de la transferencia de acuerdo con las necesidades y posibilidades de cada jurisdicción.

Otro de los puntos sugiere que el Poder Ejecutivo Nacional coordinará la acción entre las distintas jurisdicciones, promoviendo el reconocimiento recíproco de títulos y certificados y las normas generales sobre revalidación de estudios y títulos extranjeros. Además, el Estado garantizará el financiamiento de los bienes y servicios que se transfieran, creándose un fondo especial con asignación de recursos específicos; y también, se asignarán recursos específicos en el presupuesto del Ministerio de Educación y Justicia para solventar los gastos que genere el proceso de descentralización del sistema educativo.

Justamente, en la segunda jornada de la X Asamblea Ordinaria del Consejo Federal de Cultura y Educación, fue aprobada una recomendación de dos artículos en la que se consigna: 1- Encomendar a la comisión de financiamiento ampliar el análisis que viene realizando conforme los criterios explicitados en los considerandos de la presente resolución; y 2- Producir un informe resultado de su tarea antes del 15 de febrero de 1990 que deberá ser elevado a la Secretaría Permanente del Consejo Federal para su distribución en todas las jurisdicciones.

Referente al primer artículo de la recomendación, se considera que la crisis reconoce por un lado el déficit en los recursos disponibles —en el marco de la situación económica agravada en el país durante los últimos años—. El documento sostiene además que el Consejo Federal ha nominado a una Comisión de Financiamiento para el tratamiento de temas del área abordando con diversos sectores esta problemática.

## PUBLICACION PERIODICA DEL CONSEJO FEDERAL DE CULTURA Y EDUCACION

Desde diciembre de 1989 comenzó a publicarse "Espacio Federal", periódico del Consejo Federal de Cultura y Educación. En su editorial señala que "pensar y reflejar el federalismo entre nosotros resulta una necesidad; pero también se presenta como una dificultad, porque hicimos prevalecer el miedo a lo diverso y desconocimos la riqueza que aporta lo múltiple y lo diferente" (...). "Espacio Federal quiere ser la caja de resonancia de las preocupaciones importantes que hoy nos conmueven; estará abierta al aporte de todos los argentinos y se ofrece como un lugar de encuentro fraterno que nos ayude a sentir y vivir la Argentina, profunda, interior, la de todos aquellos que la amamos con verdadera pasión nacional".

Contiene artículos que reflejan la realidad educativa de todas las provincias, siendo la nota principal la reunión del Consejo Federal de Educación, oportunidad en la cual el ministro de Educación, profesor Antonio Salonia puso en funciones al nuevo secretario permanente, profesor Luis Ferr-

ri; además de una breve historia de la entidad. A continuación aparece "Operativo Solidaridad para la Unidad Nacional", artículo que trata sobre modificaciones en el CONET. Otras consideraciones versan sobre un proyecto de TV educativa, convenio que habrían firmado los titulares de la Secretaría de Prensa y del Ministerio de Educación y Justicia, doctor Jorge Rachid y profesor Salonia, para solicitar a la UNESCO los fondos necesarios para la implementación de un Plan de Teleducación y un Canal Educativo a nivel nacional.

Completan este número, una reseña sobre la realización de un seminario-taller de Planificación Educativa para la Región Patagónica en la ciudad de Puerto Madryn; y una entrevista al secretario de Coordinación Educativa, doctor Enrique Bullit Goñi, quien fue consultado sobre el tema financiamiento educativo. También en la sección "micronoticias" se puede encontrar variada información sobre inauguraciones, iniciativas, proyectos diversos del área, de todo el país.

# ASPECTOS DE LA REUNION DE QUITO ANTESALA DE LA DE TAILANDIA

*El tema de la deuda externa acaparó la atención de los asistentes*

1.- Las cuatro principales agencias internacionales que actúan en el campo de la educación (UNICEF, UNESCO, PNUD y Banco Mundial) más el BID, y contando con múltiples apoyos de países, de organizaciones gubernamentales y no gubernamentales, se han unido para auspiciar un programa en favor de la educación a nivel mundial.

2.- Esta actitud se plasmará en dos documentos a suscribirse en Tailandia entre el 5 y el 9 de marzo de 1990: La Carta (o en su caso Declaración) Mundial de Educación para Todos, y el Marco de Referencia de la Educación para Todos.

Como tareas preparatorias de esa Conferencia Mundial, se han celebrado diez Reuniones de Consulta en diversas regiones del mundo; una de ellas, la de América latina y el Caribe, se celebró en Quito (Ecuador) entre el 28 de noviembre y el 1 de diciembre de 1989 y a ella asistió el ministro de Educación y Justicia de la Nación, Prof. Antonio Salonia acompañado por el secretario de Coordinación Educacional Científica y Cultural, Dr. Enrique Bulit.

3.- La reunión de Quito fue inaugurada por el director general de la UNESCO, Federico Mayor Zaragoza, y por el presidente del Ecuador, Dr. Rodrigo Borja.

Fue designado presidente de la reunión el ministro de Educación de Ecuador, y como vicepresidente primero el ministro Salonia, a propuesta del Brasil, con el apoyo de Uruguay, y por aclamación de los asistentes.

Fueron designados también: vicepresidente segundo el ministro de Educación de Cuba, José Ramón Fernández; tercero el de Guatemala, Carlos Escobar Montenegro; y cuarto, el director del Consejo de Educación de Adultos de América Latina, Francisco Vío Grossi.

4.- Altos funcionarios de las agencias organizadoras presentaron informes introductorios a los documentos en examen: Bernardo Kugler, por el Banco Mundial; Pedro Andrieu, por el BID; Miguel Fischer, por UNICEF; Juan Carlos Tedesco, por UNESCO; y el Sr. Levinson, también por

UNICEF. El Sr. Fischer, además, lo hizo en nombre del Comité Interagencial.

Se realizaron tres Foro-Paneles de análisis de los documentos propuestos, a cargo de Cecilia López (PREALC/OIT), Juan Eduardo García Huidobro (CIDE), Monseñor Cándido Rubens Padim y Juan Bautista Arrien, luego de los cuales los delegados de todos los países expusieron sus puntos de vista tanto respecto de los documentos, como acerca del estado de la educación en cada uno de ellos, y sobre las estrategias a desarrollar en la región y en el mundo.

5.- Hacer un resumen circunstanciado de cuanto se dijo en Quito, llevaría una extensión incompatible con el objeto de este informe. La riqueza de las intervenciones, la variedad de los temas abordados, y las informaciones volcadas en esta intensa reunión, tornan conveniente intentar una síntesis que destaque solamente los aspectos principales:

a) Fue unánime la complacencia por la iniciativa de movilizar la preocupación general —a nivel de todos los países del mundo y de todas las organizaciones oficiales o privadas— en torno del desafío de mejorar los niveles de la educación de todos los hombres, las mujeres, los jóvenes y los niños del mundo.

Siempre se ha presentado a la educación como una prioridad mundial insoslayable, pero poco se ha hecho para que esa priorización abandone el ámbito de las declamaciones abstractas, y se ubique en el de las realizaciones concretas. Este fue el ánimo general.

b) La descripción del estado de la educación en todos los países, llevó al primer plano el tema de los recursos.

En este orden, el tema de la deuda externa acaparó las consideraciones de los representantes, y a partir de ello también de los funcionarios de los organismos presentes. Fue generalizado el reclamo de que "los importes comprometidos a la deuda externa puedan volcarse —al menos en parte— a atender la deuda social", llegándose a proponer la constitución de un fondo al que se destine por ejemplo un

5% de los importes de la deuda, para lo cual se aludió a la necesidad de comprometer en ello a la banca privada acreedora.

La representación argentina agregó la necesidad de atender a las causas generadoras de la deuda, apuntando los elementos estructurales que determinan la falta de rentabilidad global de nuestras economías, y la urgencia de inversiones en los sectores más productivos, que generen los recursos genuinos con que atender de manera sostenida los requerimientos de la educación.

c) Siempre en el terreno económico, un tema recurrente fue el de que los ajustes que se practican en todas las economías de Latinoamérica —básicamente para responder a la deuda, la inflación, y el déficit fiscal—, deben tener "rostro humano", asumiendo que las políticas sociales —y entre ellas la de orden educativo— deben integrar a la política económica, y no ser un capítulo separado y siempre postergado de las mismas.

## Economía y Educación

Como surge de estas primeras enunciacines, los aspectos económicos tuvieron una relevancia singular e impregnaron el contenido de estas deliberaciones. Así fue por dos razones: una, porque para todos es evidente la gravitación del factor económico en todo emprendimiento educativo serio y responsable; y la otra, porque la propia Conferencia Mundial y de suyo los documentos que se postulan, parten de la evidencia insoslayable de dicha interrelación, razón por la cual se cursaron invitaciones a las autoridades de educación, de planeamiento, y de economía de todos los países.

No obstante ello, las autoridades económicas estuvieron prácticamente ausentes, lo cual, sin duda, ha ido en desmedro de la efectividad de la reunión de Quito, y esto constituye un objetivo a revertirse para la reunión de Tailandia, en lo que se comprometieron todos los países asistentes y también las agencias organizadoras.

d) Sin perjuicio de los condicionantes económicos mencionados, las deliberaciones pusieron de relieve la necesidad de mejorar cuanto se pueda la eficiencia de nuestros sistemas educativos, y de allegar nuevos recursos poniendo en operaciones a todas las reservas de que sean capaces las respectivas comunidades.

e) En el plano más específicamente educativo, la Reunión de Consulta de Quito destacó una serie de aspectos:

1) La necesidad de estructurar los regímenes educativos no por las formas sino por los resultados, estimulando el aprendizaje como base y no como límite, con un contenido sólido que no se ajuste tanto al cumplimiento de formalidades determinadas, como a dotar al educando del herramienta necesario para aprender y continuar aprendiendo.

En este mismo orden, se destacó la necesidad de estructurar sistemas de enseñanza y aprendizaje que resulten medibles y transparentes para la comunidad, de manera que ésta esté en condiciones y pueda constatar cotidianamente si se avanza y cuánto en una materia tan crítica.

2) La necesidad de que esos sistemas se estructuren con arraigo en la realidad y en la historia de cada país, en sus tradiciones propias, para desde allí unirnos a la nueva cultura universal, sin masificarnos, sin fundirnos, de modo que ese ingreso se haga conservando cada uno su propio perfil.

3) Se estimuló la necesidad de que se desenvuelvan las competencias humanas pero ligadas a la acción, no sólo a la acción material, sino también a la acción en el plano del espíritu, de la ética, de la moral. Abandonar el criterio de las formaciones abstractas, para orientarlas en sentido concreto, habilitando efectivamente personas que mejor se desempeñen en la vida.

4) Hubo coincidencia en cuanto al rol insustituible del Estado como orientador y estimulador de estas políticas, con independencia de que sea o no el agente directo de su ejecución. Se puso de relieve un nuevo tipo de relaciones entre el Estado y la sociedad civil, debiendo alentarse un nuevo liderazgo del Estado, que abandone su pretensión de monopolizarlo todo, para convertirse en impulsor de la asunción de nuevas responsabilidades por parte de los grupos sociales.

5) Se subrayó la crisis integral que afecta al personal docente en nuestros países, el cual requiere no sólo mejores salarios y condiciones de trabajo, sino una capacitación permanente y del más alto nivel dispo-

nible, pues ello redundará en la calidad de la enseñanza y el aprendizaje, así como en la utilidad social de la prestación educativa.

En este sentido, se destacó que el profesor ya no tiene, como en otros tiempos, el monopolio exclusivo de la enseñanza ni del conocimiento, ya que comparte esas tenencias con otro sinnúmero de agentes, entre los cuales cabe mencionar a los medios masivos de comunicación, todo lo cual impone una adaptación del rol y de la propia entidad del docente, a fin de adaptar su rol insustituible a este nuevo medio.

6) Hay necesidad de nuevas alianzas, que aúnen los esfuerzos de todos los sectores de la sociedad en pos del interés educativo, y que el Estado debe articular tanto en el orden interno como internacional, aprovechando todo lo que sea posible aprovechar, para que bajo su guardia estimulante se desenvuelva cuanto sea posible la educación.

7) La educación resulta cuando es capaz de producir cambios en el medio, cambios que a su vez determinarán cambios en la propia educación, conformando así un proceso de interacción orientada hacia el progreso. La educación que por abstracta o por ineficaz, no influye cambiando el medio en que se desenvuelve, no sirve.

8) La participación y la comunicación, son términos que no se oponen ni se contradicen, sino que deben complementarse y estimularse recíprocamente, porque también necesariamente se interimplican.

9) Se consignó la importancia de invertir en investigación y en innovaciones tecnológicas, tanto como en su adecuada divulgación, por la circunstancia de que estos procesos poseen una capacidad multiplicadora imprevisible.

10) También se subrayó la necesidad de asegurar consensos políticos amplios y de largo plazo en torno de estos aspectos que se señalaron para enriquecer los documentos sometidos a la consideración de la reunión. Debemos poner estas políticas básicas —se dijo— en la base de todas las políticas, asegurando que todas las corrientes políticas gravitantes en nuestros respectivos países las asuman como compromiso propio, sin perjuicio de las modalidades, los énfasis o las particularidades con que sean llevadas a cabo.

## Salonia, vocero de la región

Sin perjuicio de las particularidades

consignadas precedentemente para ser tenidas en cuenta en la redacción final de los documentos a tratarse en Tailandia, los diecinueve países de América latina estuvieron contestes en plantear la lucha por la "Educación para Todos" como parte de la lucha contra la pobreza, el atraso, la degradación material y cultural de nuestros pueblos. Se subrayó la importancia de la educación para el desarrollo, tanto como la importancia del desarrollo para la educación.

Los países latinoamericanos, quedó claro, no se resignan a una acción mundial que se limite a perseguir objetivos educativos de mínima, con todo lo importante que éstos resultan. No nos conformamos con igualar hacia abajo. Nos comprometimos a alfabetizar a todos nuestros compatriotas, ayudando a nuestros países hermanos a que hagan lo propio; pero no resignamos nuestra aspiración de acceder con igualdad y cuanto antes, a las formas superiores de la educación, de la cultura, de la ciencia, de la técnica, de la investigación pura y aplicada.

La reunión encomendó al comité interagencial que redactara los borradores finales teniendo en cuenta las recomendaciones de las reuniones de consulta, que vuelva a ellos las conclusiones acordadas en Quito. El profesor Salonia fue designado vocero de América latina y el Caribe ante el foro mundial a reunirse en Tailandia.

## VIDA ACADEMICA

### AGASAJO A

### HECTOR F. BRAVO

Organizado por la Asociación de Graduados en Ciencias de la Educación y el Congreso Nacional de Educación, tuvo lugar en Maipú 171, un acto de agasajo al doctor Héctor Félix Bravo.

El motivo del homenaje al académico —quien acaba de publicar "Bases constitucionales de la educación argentina", por el Centro Editor de América Latina— fue el haber obtenido el premio Anónis Belio de la Organización de Estados Americanos.



# EL ESPIRITUALISMO DE JUAN TERÁN

CONTINUIDAD Y DISTINGUIERON

Por Monseñor Guillermo Blanco

**L**a Academia Argentina de Educación ha decidido, como justo homenaje, a uno de los grandes hombres de nuestra cultura, dar el nombre de Juan Benjamín Terán a un sillón de la Academia y a ofrecerlo a quien os habla para que lo ocupe. Agradezco profundamente al señor Presidente de la Academia y a su Comisión Organizadora la bondad que han tenido conmigo al conferirme el honor de que mi actividad académica se realice bajo la iluminación del pensamiento pedagógico del insigne tucumano.

El 26 de diciembre de 1880 nace en Tucumán Juan Benjamín Terán.

Allí recibe una educación profundamente humanista, educación que encierra la virtud de despertar una amplia gama de posibilidades y aptitudes, cuyo cultivo realizó tesoneramente a través de su fecunda pero no larga existencia.

A los 13 años, con un grupo de amigos, funda un Semanario en el cual significativamente usa la expresión de **espiritualismo realista** para designar, siguiendo a Brunetière la reacción al positivismo vigente. En 1897 viene a Buenos Aires a estudiar Derecho y se doctora en agosto de 1902.

La actividad de Juan Benjamín Terán se dirige por una parte a los estudios históricos, que le acompañará en toda su existencia. Más que el contar la historia le atrae la interpretación de la historia, esa hermenéutica que aplica al campo del descubrimiento de América, de la colonización, de la organización nacional. Esa misma hermenéutica que lleva a ver en "Lo gótico, signo de Europa" y programar un estudio sobre "Lo romántico signo de América", donde lo romántico sería el sentimiento, la bondad y el orgullo. Su tarea, su oficio de historiador pleno de filosofía quedó definiti-

vamente plasmada en su libro sobre José María Paz. Ello significa su presencia en la Sociedad de Historia Argentina.

Por otra parte la actividad de Terán siguió los cauces paternos del Derecho. Desde el año 35 hasta su temprana muerte, 8 de diciembre de 1936, ocupa el cargo de ministro de la Suprema Corte de Justicia de la Nación.

Aquí quisieramos brevemente mencionar dos actos decisivos en la vida de Terán. Uno de ellos, que llevó los mejores años de su vida, fue el Proyecto de Universidad Provincial de Tucumán que presenta en 1907, y la realización de la misma, a partir de 1912, hasta su nacionalización definitiva. Terán consigue lo que constituye una novedad para la mentalidad argentina de ese momento, la Universidad sobre las bases de las necesidades regionales, necesidades agrícolas y de ciencia aplicada (Química). El segundo acto de Terán fue aceptar en 1930 la presidencia del Consejo Nacional de Educación. Allí realizó su viejo programa juvenil que dio título a su libro, "Espiritualizar nuestra escuela". En este libro reconoce el clima de **espiritualismo realista** —que cuidadosamente distingue de todo idealismo— que se manifiesta en los grandes nombres de la filosofía contemporánea, pero nos advierte, con profunda verdad y justicia que la liberación de la atmósfera positivista se debe a Bergson.

Era hombre profundamente democrático y nacionalista en el sentido que podemos hablar de este término, por ejemplo, cuando lo aplicamos a Ricardo Rojas. Era hombre profundamente religioso, católico; no pensó nunca en una tarea de apologeta de la religión sino que dejó que su religiosidad, desde lo más profundo de su ser, no fuera tema sino de inspiración profunda de su conducta. Sintiendo en continuidad con su pensamiento religioso voy a tratar de hablar de la educación religiosa y la escuela católica a la luz de algunos Documentos de la Iglesia.

## NOTICIAS DE LA CORPORACION

(Viene de pág. 13)

- Ley federal de educación.
- Digesto educativo.

### DR. ALBERTO TAQUINI (h)

- Descentralización:
  - a) administrativa y jurídica: primaria, media y técnica.
  - b) Curricular (autonomía).
- Financiamiento.
- Monopolio de la Universidad de Buenos Aires:
  - a) influencia de su tamaño.
  - b) Ciclo Básico.

- Falta de formación de la Escuela Media para el trabajo.
- Estructura universitaria profesionalista en detrimento de la investigación.

### PROF. ALFREDO VAN GELDEREN

- Ley general —orgánica— federal de educación.
- Federalismo educativo. Pacto Federal.
- Nueva teoría de la escuela.
- Articulación de los niveles escolares.
- Plataforma educativa y educación no formal.

### RVDO. PADRE FERNANDO STORNI

- Autonomía (descentralización, autogestión, tema de congreso, de los establecimientos).
- Financiación: Educación Universitaria, despilfarró en profesiones no necesarias. Mejoramiento de la primaria y secundaria. Educación Técnica.
- Integralidad de la enseñanza desde los derechos de los padres.
- Teoría de la educación frente a tanto trabajo empírico, recuperar la investigación teórica.

# BERNARDO A. HOUSSAY: MAESTRO Y CIENTIFICO

Por el doctor Alberto Taquini (h)

**E**l 10 de abril de 1887 nacía en Buenos Aires el Dr. Bernardo A. Houssay bajo cuyo nombre y por su brillante obra la Academia Nacional de Educación designa al sitial al que hoy me incorporo.

Fue un precoz y talentoso estudiante; bachiller a los 13 años, farmacéutico a los 17, médico a los 23 y doctor en Medicina a los 24 al terminar con el premio Facultad, su tesis de doctorado presagiaban su posterior brillante carrera universitaria, científica y pública.

Dueño de una inteligencia y memoria admirables solía repetir que el progreso dependía de diez por ciento de imaginación y noventa por ciento de transpiración y así lo hacía, fue un trabajador obstinado y persistente e impuso esas cualidades a sus discípulos y a sus obras.

Bernardo A. Houssay fue el primer profesor titular con dedicación exclusiva de la Universidad Argentina a partir del año 1919 y además el primer científico y docente que organizó una escuela dedicada únicamente al progreso de la ciencia y de la enseñanza universitaria. Sus discípulos y los discípulos de sus discípulos se han desparramado por Argentina y el mundo.

Fue fundador en 1934 de la *Asociación Argentina para el Progreso de las Ciencias*; por su acción y la de ésta, nació el *Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas* en 1957; organismo que presidió desde su fundación hasta su muerte.

A la acción de ambas se debe la instauración del régimen de dedicación exclusiva en las universidades y el desarrollo de la investigación en las mismas.

Por la acción de Houssay, el Conicet organizó y desarrolló en todo el país los principales programas de mejoramiento de la enseñanza de la ciencia para todos los niveles del sistema educativo.

Fue maestro de la cultura ya que por su producción científica esclareció temas sustantivos de la medicina.

La comunidad científica lo galardonó con el premio Nobel de Fisiología y Medicina en 1947.

Fue miembro de cinco Academias Nacionales: Medicina, Ciencias de Córdoba, Argentina de Letras, Ciencias Exactas Físicas y Naturales y de Ciencias Morales y Políticas; de la Academia Pontificia, y de la Academia Internacional de Filosofía de la Ciencia. Además, miembro asociado extranjero de: Academia Nacional de Ciencias de los Estados Unidos, Royal Society de Londres, Real Academia de Grecia, Academia de Médicos de París, Deutsche Akademie, Real Academia de Medicina de Bélgica, Academia Nacional

dei Lincei, Academia de Ciencias Exactas Físicas, Naturales de Lima, Academia de XL, Academia Nacional de Artes y Ciencia de Boston, de la Academia de la India, de la Academia de los Doctores de Madrid y de la Academia de Ciencias de París.

Ha obtenido los siguientes doctorados Honoris Causa:

En ciencia de 10 universidades: Buenos Aires, Córdoba, Harvard, Oxford, San Pablo, México, Columbia, New York, Cambridge y Georgetown.

En química de la Universidad Nacional del Sur; en leyes de Glasgow; en medicina en 17 universidades: París, Montreal, Lyon, Ginebra, Asunción, Católica de Chile, Brasil, Uruguay, Bruselas, Católica de Lovaina, Estrasburgo, Dusseldorf, Montpellier, Alpes, Venezuela, Salamanca y Orente. En total 29 Doctorados Honoris Causa.

La tarea educativa de Houssay no sólo estuvo en la ciencia; en la disciplina y el trabajo sino que influyó en los aspectos cualitativos de la educación; además fue ejemplo de valor cívico y dedicación a la patria.

Fue el primer profesor separado de la Universidad por su declaración sobre la "democracia efectiva y la solidaridad americana" del 16 de octubre de 1943.

Como en muchos otros períodos difíciles de la vida universitaria argentina signados por la discriminación, el sectarismo, la intolerancia, la agresión y la subversión, en ese momento hubo que dar testimonio de entereza moral, Houssay optó entonces por permanecer contribuyendo al progreso del país, con la ayuda privada trabajó hasta 1955 en que fue reincorporado a la universidad, acción en la que me inicié junto a él en la enseñanza de la Fisiología. Al permanecer en el país eligió el camino más difícil antes de optar por los beneficios personales y académicos del exilio y los privilegios que la repatriación posterior traen.

Resulta obvio y justo que la Academia Nacional de Educación nominara un sillón con el nombre de un argentino de esta categoría; pero además, el sitial Houssay, tiene un significado aún más importante que este fundamental de reconocimiento a su figura y es aquel que imprime orientación al camino que la Academia debe enfatizar, me refiero al papel esencial que la universidad y la ciencia tienen en el progreso de la educación.

Bajo el influjo de la obra de Bernardo A. Houssay transitaremos ese camino.

BOLETIN DE LA ACADEMIA NACIONAL DE  
EDUCACION

Para enviar informaciones que puedan resultar de interés para esta publicación, a: Secretaría de Redacción, Boletín de la Academia Nacional de Educación, Teodoro García 2090, 1° piso, (C.P. 1426) Capital Federal.

La dirección de la Academia Nacional de Educación es José Hernández 1820, (C.P. 1426) Capital Federal. T.E.: 784-4010 y 785-5294.

LA COLABORACION DE LA FUNDACION ANTORCHAS HACE POSIBLE LA EDICION DE ESTE BOLETIN