

BOLETIN DE LA ACADEMIA NACIONAL DE EDUCACION

Número 8

Buenos Aires, Noviembre de 1989

ACADEMIA NACIONAL DE EDUCACION

Comisión Directiva:

AVELINO J. PORTO

Presidente

GILDA LAMARQUE DE ROMERO BREST

Vice-presidente

LUIS RICARDO SILVA

Secretario

ALFREDO VAN GELDEREN

Tesoroero

ANTONIO SALONIA

HECTOR FELIX BRAVO

GREGORIO WEINBERG

Vocales

Miembros de Número:

Prof. MARIA CELIA AGUDO DE CORSICO

Dr. JUAN CARLOS AGULLA

Mons. 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 GUEVENTER

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

- Tiene carácter nacional la Academia de Educación 2
- Incorporaciones y actos públicos durante 1989 2
- El libro de la Academia en la Feria del Libro 2

IDEAS Y TRABAJOS

- "Los recursos específicos en el financiamiento de la educación pública",
por el doctor Héctor Félix Bravo 3
- "Educación y poder",
por el doctor Fernando Martínez Paz 6

RECORDACIONES

- Antonio Pires, su fallecimiento 17
- Mario Justo López, su fallecimiento 18

EDUCACION EN LA ARGENTINA

- El profesor Salonia, nuevo ministro de Educación 11
- Modernización del SNIE 11
- Funcionan consejos de escuela en Buenos Aires 12
- Primera base de datos educativa 12
- Nuevos funcionarios del gobierno entrante 13
- Síntesis de la gestión radical 13

EDUCACION INTERNACIONAL

- 1990: Año Internacional de la Alfabetización 14
- La OEI organiza una Maestría en Educación Ambiental 14
- Intercambio entre universidades europeas 14
- Regulan la creación de universidades en España 16

VIDA ACADEMICA

- Importante actividad desarrolla la Fundación Antorchas 10
- La COORDIEP analizó temas educativos 13
- El premio Andrés Bello fue para Héctor F. Bravo 13

LOS SITIALES DE LA ACADEMIA

- "Adolfo van Gelderen: Un educador incansable",
por el profesor Alfredo van Gelderen 15

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

TIENE CARACTER NACIONAL LA ACADEMIA DE EDUCACION

El 27 de junio el Ministerio de Educación y Justicia dió a conocer la Resolución N° 107 por la cual se reconoce e incluye en el régimen de Academias Nacionales del decreto ley N° 4362/55 a la Asociación Civil Academia de Educación.

A continuación se reproduce el texto del mencionado decreto:

VISTO las presentes actuaciones en la que la ASOCIACION CIVIL ACADEMIA DE EDUCACION solicita su reconocimiento e inclusión en el régimen de Academias Nacionales aprobado por el Decreto N° 4362/55, y

CONSIDERANDO:

Que por resolución N° 1049 de fecha 3 de julio de 1987 este Ministerio no hizo lugar, en ese entonces, al pedido formulado por la entidad solicitante, por las razones expuestas en el dictámen de la Dirección General de Asuntos Jurídicos (fs. 61/61 vta.) en otras, la estructura asociativa de aquella estaba organizada bajo la forma de Fundación.

Que, en la actualidad, la peticionaria acompaña la documentación según la cual se encuentra organizada ahora como asociación civil, con lo cual se satisface el requisito exigido por el artículo 2° del Decreto Ley N° 4362 del 30 de noviembre de 1955.

Que, oportunamente, de acuerdo con lo previsto por la Resolución N° 5267/60, se solicitó opinión a las distintas Academias Nacionales, acerca del pedido del que trata, las que expusieron sus respectivos criterios sobre el tema en consulta.

Que, satisfecho por la solicitante el requisito de las formas jurídica asociativa, cabe considerar los demás aspectos que resultan de los juicios expresados en sus respectivos informes por las Academias Nacionales.

Que en tal sentido, este Ministerio valorando las diferentes opiniones vertidas, estima que el reconocimiento de la solicitante como Academia incorporada al régimen del Decreto Ley N° 4362/55 habrá de contribuir al mejor desarrollo de la educación en nuestro país.

Por ello, y atento a lo previsto en el Decreto Ley N° 4362/55, EL MINISTE-

RIO DE EDUCACION Y JUSTICIA RESUELVE:

ARTICULO 1°.- Reconocer e incluir en el régimen de Academias Nacionales del Decreto Ley N° 4362/55 a la "ASOCIACION CIVIL ACADEMIA DE EDUCACION". —

ARTICULO 2°.- Déjase sin efecto la Resolución N° 1049 de fecha 3 de julio de 1987.

ARTICULO 3°.- Regístrese, comuníquese y archívese.

Dr. JOSE GABRIEL DUMON
MINISTERIO DE EDUCACION
Y JUSTICIA

Incorporaciones y actos públicos durante 1989

En lo que va de 1989, se han producido tres incorporaciones a la Academia. La primera, realizada el 3 de abril es la del doctor **Luis Antonio Santaló**, quien eligió el sitio de Víctor Mercante y disertó sobre "*La matemática en la escuela media*", siendo presentado por el doctor **Alberto Taquini**. La segunda, la del profesor **Plácido Horras**, se produjo el 3 de julio y fue presentado por la profesora **Elida L. de Gueventer**. En la oportunidad, Horras, se refirió a las "*Fronteras entre la psicología y la Ciencia de la Educación*". Y, finalmente, el profesor **Jorge Cristian Andersen**, el 8 de mayo, fue presentado por el profesor **Zanotti**, eligió el sitio de Francisco Berro, y dictó una conferencia sobre "*El rol de la escuela y la renovación de la educación*".

También en el transcurso del año tuvieron lugar las habituales sesiones públicas. El 7 de agosto el doctor **Héctor Félix Bravo** abordó el tema "*El financiamiento de la educación según Sarmiento*" y el 4 de setiembre, las profesoras **María Celia Agudo de Córscico** y **Regina Gibaja**, hicieron lo propio con "*El aprendizaje en la educación superior*".

El libro de la Academia en la Feria del Libro

El jueves 13 de abril en el Saló Azul de la Decimoquinta Exposición Feria Internacional de Buenos Aires, "El Libro del Autor al Lector", tuvo lugar la presentación del libro "*Ideas y propuestas para la educación argentina*", de la Academia Nacional de Educación. Como se sabe, la obra es editada por la Editorial de Belgrano y contiene trabajos de reflexión y análisis que sobre la problemática científica de la educación han realizado los miembros de esta corporación.

Disertaron en la oportunidad, el doctor **Avelino Porto**, presidente; la profesora **Gilda Lamarque de Romero Brest**, vice; y los miembros de número, profesores **Antonio Salonia**, **María Celia Agudo de Córscico** y **Juan Carlos Agulla**.

LOS RECURSOS ESPECIFICOS EN EL FINANCIAMIENTO DE LA EDUCACION PUBLICA

El caso argentino, al nivel nacional

Por el Prof. Héctor Félix Bravo

Se trata de la disertación realizada durante la incorporación académica el 24 de noviembre de 1984

1. ANTECEDENTES

La generación de recursos específicos con destino al financiamiento de la educación pública u oficial constituye una política cuyo origen se insinúa en Occidente hacia la primera mitad del ^oXVII. En tal sentido cabe mentar la ley de Massachusetts de 1637 y diversas disposiciones de Suiza, Prusia, Inglaterra, Dinamarca y Francia, concebidas con el fin de allegar recursos para el sostenimiento de la educación elemental. Se llega así al siglo XIX, durante cuyo tránsito esta política se extiende a numerosos estados, imbuidos sus dirigentes por la idea de que mediante esa fórmula quedaba asegurada la efectividad y la eficiencia de dicho servicio educativo, ya llamado por entonces "común".

En la Argentina la idea fue receptada tempranamente, aun antes de producida la independencia, como lo prueba el Reglamento real de 1801. Se trata de cubrir las erogaciones educativas con base, principalmente, en el producto de impuestos directos, afectados de modo específico; vale decir, proveer de rentas propias a la finalidad. Siguen esta línea disposiciones del Congreso de Tucumán y del Director Pueyrredón; poco después, la legislación de varias provincias, entre las cuales corresponde destacar a Corrientes (1853), Catamarca (1871) y Buenos Aires (1875). Por cierto al desarrollo de esta política contribuyó, en su momento, la prédica ardorosa de Sarmiento, inspirada en el modelo canadiense y, de modo especial, en el estadounidense.

En el Congreso Pedagógico reunido en Buenos Aires durante el 4 y mayo de 1882 el primer asunto de fondo debatido versó, precisamente, sobre los **Sistemas rentísticos escolares más convenientes para la Nación y para las provincias**, partiendo del proyecto presentado y sostenido por don José M. Torres. Durante la consideración de esta iniciativa fueron propuestas diversas fórmulas tendientes a generar recursos específicos bastantes para el sostenimiento de la educación primaria oficial. En definitiva, por amplia mayoría, quedó aprobada una declaración según la cual "la base de un buen régimen económico para la organización y prosperidad de la educación común, en la dotación de rentas propias y suficientes que constituyan su patrimonio inviolable". Quiere decir, entonces, que la propiedad y la suficiencia se presentan como las notas esenciales de la idea considerada.

2. EL ORDENAMIENTO LEGAL

La consecuencia inmediata del Congreso Pedagógico de 1882 fue la sanción de la ley N° 1420 del año 1884, sobre enseñanza primaria universal, obligatoria, laica y gratuita. Pues bien: para

asegurar la viabilidad de esta última característica, así como la propiedad y la suficiencia de los recursos asignados al servicio respectivo, la ley 1420 concibió un "tesoro común de las escuelas" y un "fondo escolar permanente" (capítulo V°). El tesoro común estaba integrado, principalmente, por un tanto por ciento de la venta de tierras nacionales, una alta proporción de la contribución directa de la Capital, otra proporción de las entradas y rentas municipales, el interés producido por el fondo escolar permanente, el importe de las penas pecuniarias y multas impuestas por cualquier autoridad de la Capital, los bienes vacantes, una proporción de las sucesiones entre colaterales, el importe de las donaciones y las cantidades destinadas anualmente por el Congreso para el mantenimiento de las escuelas públicas. En cuanto al fondo permanente cabe recordar que se formaba con la reserva anual de un quince por ciento de los fondos integrantes del tesoro común, depositado a interés, y que su renta era utilizable cumplidas determinadas condiciones.

Dicha ley, en cuya virtud se consolidó el Consejo Nacional de Educación —organismo descentralizado y autárquico—, se vio afectada en su aplicación casi desde el principio, particularmente en todo cuanto concierne al tesoro común y el fondo permanente. Tal anomalía empezó con el carácter de incumplimiento, después tomó la forma de modificaciones y finalmente se tradujo en un complejo desmembramiento del capítulo respectivo. La ley N° 22.221, del año 1980, al disponer la cesación del Consejo mencionado, ha significado en la práctica la definitiva extinción de la ley N° 1420. (. . .)

El nivel medio, a su vez, fue favorecido con la asignación de recursos específicos mediante el decreto N° 14.538/44 —modificado por la ley N° 16.450— (referente al impuesto para educación técnica), el decreto-ley N° 8718/57 (ref/gravámenes con destino a la construcción, ampliación, readaptación, refacción y/o conservación de edificios escolares), la ley N° 16.159 (ref/excedente de recursos provenientes de la aplicación de multas, por incumplimiento del salario vital mínimo) y la ley N° 16.727 (ref/creación del "Fondo Escolar Permanente", formado principalmente con recursos provenientes de las otras leyes). Este cuerpo de leyes, de acción concurrente, como consecuencia de derogaciones totales o parciales, ha quedado reducido hoy a una mínima expresión, carente de relevancia financiera. Un último acto, traducido en la ley N° 22.317, ha privado al Consejo Nacional de Educación Técnica y a los establecimientos de su inmediata dependencia (públicos u oficiales) del goce de los recursos específicos derivados del impuesto recordado en los inicios del presente parágrafo.

Por lo que hace al ámbito universitario, sin retroceder a tiempos ya lejanos, cabe mentar las últimas leyes orgánicas, constitutivas de un fondo propio, de cada casa de altos estudios. Hasta junio de este año estuvo vigente la ley N° 22.207, cuyo artículo 66 establecía el "Fondo Universitario", formado con los siguientes recursos: "a) La economía que realice cada año de la contribución

del Tesoro Nacional. b) Contribuciones y subsidios. c) Herencias, legados y donaciones. d) Las rentas, frutos e intereses de su patrimonio. e) Los beneficios que obtenga por sus publicaciones, concesiones, explotación de patentes de invención, y demás derechos de propiedad intelectual que puedan corresponderle por trabajos realizados en su seno. f) Los derechos y tasas que perciba por los servicios que presta. g) Los aranceles universitarios. h) El producido de las ventas de bienes muebles e inmuebles, materiales o elementos en desuso o rezago. i) Cualquier otro recurso o beneficio que pueda corresponderle por cualquier título". Otro artículo disponía que las Universidades Nacionales podían emplear el fondo precitado "para cualquiera de sus finalidades, excepto para sufragar gastos de personal". De este texto se destacaba la imposición de aranceles, lo cual contravenía una política ya asentada en la República, orientada a proveer amplias oportunidades educativas a todos los jóvenes capaces, aun cuando procedieran de los sectores populares. La legislación ahora vigente, sobre régimen provisional de normalización de las Universidades Nacionales contempla también la institución del "Fondo Universitario".

Alcanzado este punto, se impone la siguiente pregunta: ¿los recursos propios derivados de la legislación enunciada resultaron suficientes para satisfacer las correspondientes necesidades de los diversos servicios? La respuesta a esta pregunta se limitará por ahora a esbozar una imagen de los resultados logrados hasta promediar el siglo. Un poco más adelante volverá a considerar este aspecto tan importante de la cuestión, ofreciendo datos precisos que podrán en evidencia la real dimensión de dichos recursos en un lapso próximo a los días que corren.

Pues bien: durante los primeros años de aplicación de la ley 1420 sus recursos propios cubrieron la casi totalidad de las erogaciones del Consejo Nacional de Educación. En efecto, hacia 1893 este organismo tenía un presupuesto de 3.800.000 m\$, atendido principalmente con el producto de las entradas municipales (entre 1.000.000 y 1.500.000 m\$) y el aporte del Gobierno Nacional en concepto de contribución territorial y patentes (2.400.000 m\$). Pero este régimen financiero empezó a deteriorarse muy pronto con el retaceo de los ingresos de origen comunal, seguido por la disminución del caudal emanado de otras fuentes. He aquí como en 1894 la Municipalidad local redujo el aporte a su cargo hasta un nivel igual al 50%, y en 1916 ya había sido eliminado el aporte proveniente de la venta de tierras nacionales, estimado entonces en 5.400.000 m\$. Un golpe rotundo a la autarquía financiera del C.N.E. fue asestado por la ley de presupuesto del año 1935, según la cual todos los gastos de este organismo y sus correspondientes recursos quedaron incluidos en el rubro de la administración central. Por cierto, esta situación se modificó en alguna medida poco después, al recobrar el Consejo parte de sus recursos propios, aunque se trataba de los de menor rendimiento financiero. (. . .)

3. LOS RECURSOS ESPECIFICOS SEGUN LA EDUCACION COMPARADA

Antes de avanzar en el análisis del rendimiento de estos recursos en la jurisdicción nacional, con posterioridad a 1950, paréceme útil traer a colación el empleo de los mismos en otros países. Al respecto, empiezo por significar que ellos constituyen una de las fuentes de financiamiento de la educación que más partidarios reclutan en muchas partes. De ahí que en el estudio comparado realizado por F. Marchand como documento preparatorio de la XVIIIa. Conferencia Internacional de la Instrucción Pública, se informaba que un poco más de una quinta parte de los países que respondieron a la encuesta de base habían establecido impuestos o tasas especiales cuyo producto era afectado específicamente al financiamiento de la educación (Brasil, Canadá, Colombia, Ecua-

dor, Estados Unidos, Francia, Guatemala, Honduras, Filipinas y Reino Unido, entre otros). Ciertamente, en la mayoría de los casos, el producto de estos impuestos o tasas sólo representaba un aporte suplementario, mínimo. (. . .)

En el mismo sentido se expide M. Elazar, cuando afirma, con referencia a Yugoslavia, que "las instituciones pedagógicas fundadas por los municipios, los distritos y las repúblicas populares se financian mediante fondos especiales constituidos en virtud de disposiciones legales que se componen de créditos presupuestarios y de las contribuciones de las empresas y unidades industriales al Fondo de la Educación. Estas contribuciones —agrega— deben dedicarse a inversiones" (O.C.D.E., *Financing of Education for Economic Growth*). También, A. Gutiérrez Kirchner al poner el acento en el impuesto al valor agregado y el impuesto a las nóminas de personal, como proveedores de recursos específicos, considerándolos una solución práctica, teniendo en cuenta el problema de la desigual distribución del ingreso (Comentario al trabajo del Dr. C. Tibi sobre: *Financiamiento de la educación en América Latina. Problemas y análisis crítico de las soluciones*). Y —entre muchos otros cuya mención resultaría abrumadora— E. Martínez Espinoza, que ha propugnado la modalidad examinada mediante el trabajo titulado *El financiamiento del gasto público en formación profesional* (OIT, CINTERFOR, Estudios y monografías, N° 31).

4. LA IMAGEN GENERALIZADA EN EL PAIS

Una creencia generalizada en los sectores sociales interesados —de una u otra manera— en nuestro movimiento educativo, incluido el nivel de los dirigentes, atribuye una extraordinaria importancia financiera a los recursos específicos, de modo especial a los que alimentaban el denominado "tesoro común de las escuelas", ahora sin vida. Se conoce o se presume su insuficiencia, incluso el debilitamiento sufrido con el transcurso del tiempo y el aumento de las necesidades, mas ello no constituye argumento bastante para cambiar la imagen. Es aquí como de continuo se levantan voces estridentes reclamando el cumplimiento estricto de las leyes respectivas, cual única forma de financiamiento concebible para asegurar la eficiencia y la autarquía plena del sistema educativo.

Evidentemente, quienes de tal modo proceden, obedeciendo a un impulso generoso, ignoran el volumen real de los distintos fondos escolares y —en el caso especial ya mencionado— aún las posibilidades de su cumplimiento integral existentes al tiempo de la transferencia de los planteles a las que estaba destinado, por la ley de creación, al sostenimiento de la educación primaria en todos los aspectos. Lo mismo acontecía en el correspondiente sector, con el fondo constituido por el impuesto para educación técnica, hoy desaparecido para los establecimientos oficiales. Repárese, también —desde distinta óptica— en lo que ocurriría con otros importantes servicios públicos si, subsistente —por vía de hipótesis— el Consejo Nacional de Educación, se restableciera la vigencia de los incisos 3°, 4° y 5° del artículo 44 de la ley N° 1420, que cito como ejemplo.

Por cierto, aludo aquí a la imagen del tesoro (o el fondo) propio y suficiente para atender, en cada caso, la totalidad de las erogaciones que demanda el sostenimiento de los distintos servicios educativos, organizados por nivel o por modalidad, como pudo concebirse un siglo atrás.

5. EL PRODUCTO DE LOS RECURSOS ESPECIFICOS DE LA EPOCA CERCANA

Enfoco en este párrafo a los años que corren entre 1964 y

1978, durante los cuales estuvieron en vigencia simultáneamente —así sea de modo parcial— los diversos fondos propios, originados en el ordenamiento legal examinado más arriba. Además, he de presentar las cifras pertinentes, extraídas del presupuesto general de la administración nacional, por niveles, aunque en el caso de la enseñanza superior ésta excede —si bien apenas— los lindes de las universidades, al quedar comprendidos en ella los institutos del profesorado, que —obviamente— no participan de los beneficios del fondo universitario. También procede manifestar que los datos respectivos han sido tomados del trabajo que publiqué en 1975 con el título *Los recursos financieros de la educación*, ampliado con información suministrada por la Dirección General de Presupuesto (Ministerio de Educación y Justicia de la Nación). (..)

De la información analizada resulta que los recursos específicos atienden el 1,3% de las erogaciones en el nivel primario, el 7,5% es el nivel medio y también el 7,5% en el nivel superior, siempre como promedios de la serie 1964-1978. A mi juicio el grado de participación de estos recursos guarda conexidad con el grado de descentralización del órgano al cual sirven. Así, su insignificancia en el nivel primario está relacionada con la reducida autarquía del Consejo Nacional de Educación, por largos años prácticamente enervada, lo cual se reflejó en el desmantelamiento sufrido por el "tesoro común de las escuelas". Por el contrario, haciendo de autarquía cierta —aunque no plena— el Consejo Nacional de Educación Técnica y las universidades nacionales, sus recursos específicos cobran cuerpo en la estructura financiera de los respectivos niveles. Esta afirmación no importa, sin embargo, desconocer el peso que representan las "economías de inversión" en la integración de los fondos universitarios, como consecuencia de la reapropiación de los "saldos" de cada ejercicio. (..)

6. EL CRECIMIENTO DE LA MATRÍCULA Y LA LIMITACIÓN DE LOS RECURSOS FISCALES

Un fenómeno social de este tiempo, característico de la Argentina y de otras parte del mundo en desarrollo, es el crecimiento firme de la matrícula, especialmente en los niveles pre-primario, medio y superior. (..)

De todos modos el crecimiento global de la matrícula resulta por demás preocupante dado que corre parejo con el incremento de las erogaciones. Aquí surge una interrogación: ¿hasta dónde es el último podrá sostener tal desafío? La respuesta —nada fácil— origina a un planteamiento amplio, porque los recursos del sector público destinados a educación, cualquiera sea su forma instrumental, resultan día a día más limitados —con prescindencia del estancamiento económico— por dos causas fundamentales. La primera podría denominarse la competencia entre finalidades. Al contrario de lo que ocurría a principios del siglo, en que la educación sólo rivalizaba con la defensa nacional, hoy los recursos presupuestarios están requeridos también por la sanidad, el desarrollo de la economía, el bienestar social, etc. Y todas estas finalidades se encuentran en constante crecimiento. La segunda causa limitativa ha sido mencionada ya. La educación, en firme expansión (con el crecimiento que supone el concepto de educación permanente) y sometida a transformaciones exigidas por su mejoramiento cualitativo, ocasiona cuantiosas erogaciones, siempre crecientes.

La limitación significada, por supuesto, no se podrá remediar fácilmente por vía de los recursos específicos. Aunque la mayor dificultad estriba en el hecho de que es altamente cuestionable que la educación como conjunto, pueda mejorar sensiblemente su proporción presupuestaria respecto de las otras finalidades. Con ello cobra magnitud la inseguridad tanto por lo que concierne a la autar-

quía de los servicios educativos, en los casos que corresponda, cuanto por lo que se refiere, en orden a la totalidad de los servicios, a su desenvolvimiento eficiente.

7. LA DOCTRINA MODERNA

En los días que corren los recursos específicos suscitan serias críticas por parte de los tratadistas. Así, el Dr. G. Ahumada, quien sostiene: *"El principio de la no afectación es el que rige en materia de recursos. Ellos ingresan al Tesoro y se distribuyen en las distintas necesidades de acuerdo al criterio político-económico discriminatorio que el gobernante aplique, como un fondo único destinado a hacer frente a las necesidades totales"* (*Tratado de finanzas públicas*). También Vaizey, cuya opinión corresponde destacar: *"El desarrollo de la educación debe depender de recursos fiscales ortodoxos. Toda tendencia a asignar los fondos recaudados mediante impuestos especiales en favor de la educación, haciendo descansar todo el sistema educativo sobre un despliegue financiero extraordinario, debe ser criticada con mucha seriedad. Esta actitud resulta en efecto sospechosa. En primer lugar, porque va en contra de los cánones debidamente establecidos en las finanzas públicas; nos referimos sobre todo al principio de que en conjunto todos los ingresos públicos deben convergir en un fondo o área común de la cual han de salir para cubrir diferentes objetivos. En contra de este principio está el que se destinen determinados recursos especiales recabados para la realización de objetivos especiales. En segundo lugar, desde el punto de vista de la educación en sí misma, esta actitud resulta a la larga poco segura, porque la educación es un servicio que se está expandiendo rápidamente y de nada sirve hacerlo depender de una fuente financiera que no experimente un incremento tan rápido como el del costo total de la educación"* (*La educación en el mundo moderno*). Por lo mismo, la CEPAL ha podido afirmar: *"La proliferación de los ingresos cuyo producto se destina a fines determinados se contraponen a los sanos principios de la hacienda pública y es la antítesis de la planificación"* (*El segundo decenio de las Naciones Unidas para el desarrollo/El cambio social y la política de desarrollo social en América Latina*). No es de extrañar, pues, que los tratadistas en finanzas públicas defiendan el principio de no afectación y, por lo tanto, la unidad y universalidad del presupuesto, al tiempo que la mayoría de los expertos en educación juzgan más práctico integrar los recursos específicos a rentas generales, con alivio de controles, registros y trámites y la consiguiente reducción de las expensas que supone tal actividad administrativa. En otras palabras: cada vez más, se va imponiendo la idea de trasladar la educación al presupuesto general. (..)

En suma: la solución tradicional en la materia —signada por las variables "propiedad" y "suficiencia"— ha envejecido y no admite ningún tratamiento que posibilite su revitalización plena. El fondo propio —alimentado por recursos específicos— para el sostenimiento integral de un sector (nivel o modalidad) del servicio educativo nacional no es respuesta adecuada a las exigencias financieras resultantes de una concepción moderna de la sociedad. La educación popular, abierta en todos los niveles, con la debida calidad, demanda un esfuerzo financiero cuantioso, imposible de realizar con la exclusiva participación de recursos específicos, genuinos o no. Sin embargo, se admite que, al nivel local —provincial o municipal— el fondo propio constituye una solución todavía interesante. Además, se acepta también que, en todas las jurisdicciones, los recursos específicos constituyen un aporte significativo para el sostenimiento de programas determinados y para apuntalar la autarquía de los organismos descentralizados. (..)

EDUCACION Y PODER

Por el Dr. Fernando Martínez Paz

*Se trata de la disertación realizada durante
la incorporación académica el 1º de noviembre de 1986*

Introducción: poder de la educación

El tema que nos proponemos desarrollar —“Educación y poder”— encierra por su contenido e implicancias uno de los problemas claves de la educación contemporánea.

No es, sin embargo, fácil de tratar, pues el concepto de poder ha transitado distintos caminos, desde los políticos y filosófico-jurídicos hasta los económicos y sociológicos, abriendo así innumerables enfoques e hipótesis para la reflexión.

El concepto de poder de la educación tampoco ha permanecido ajeno a este hecho. Y tan es así que se ha llegado a afirmar que si la educación quiere ser significativa para el mundo moderno, también ha de hacerse poderosa. Pero todavía no se han hecho las precisiones suficientes para determinar con claridad cuál es la medida de su poder, o si sólo está al servicio de diversos tipos de poder o si es generadora de poder.

El dilema es grave, pues en el poder de la educación reside una de las posibilidades para encauzar el poder del hombre sobre la vida y su mundo. Ante esta realidad la educación parece culpable de un trágico retraso: le ha sido difícil acompañar los avances científicos y tecnológicos. Con lo que se abre una brecha ante la educación como poder y la ciencia como poder.

Quiero simplemente señalar el problema, ya que su análisis escapa al esquema que propongo esta tarde.

El tema del poder de la educación está también en todas las concepciones, metodologías y técnicas educativas, aunque no siempre de manera explícita.

Aparece en las concepciones autoritarias, que hacen del educador el eje de la relación educativa. Suponen, por lo mismo, una serie de procesos lineales dirigidos a desarrollar un proceso educativo del que resultan hombres que serán el modelo de la normalidad. El poder es del que enseña.

En el caso de las educaciones libertarias y de las no directivas, el problema se centra en un punto clave: la justificación de la tarea

de educar, pues se definen, ante todo, como reivindicaciones de la libertad absoluta del alumno. Esto supone un principio de no directividad que cuestiona cualquier orientación o compromiso con una determinada pedagogía. Y en caso de conflicto entre las condiciones de la adquisición del saber y el principio de no directividad, se da preminencia a éste último. Es, en síntesis, como lo señala Not, un problema de poder y de valores: la participación en el grupo es más importante que la obra producida. El poder, monopolizado por el maestro en las concepciones autoritarias, queda ahora en manos del grupo.

Otras orientaciones educativas responden, a su vez, a una idea distinta del poder. El alumno también está llamado a configurar y a definir, tanto los contenidos como las diversas instancias del proceso educativo. Esta corriente ha sido considerada como un aspecto más del pluralismo, tanto que se ha afirmado que el pluralismo de hoy es el pedagogismo de la sociedad futura. Para muchos el pluralismo ya no es un objetivo o una meta propia del poder político, sino una tendencia educadora con carácter de universalidad. El poder encuentra aquí nuevas formas de distribución.

De allí que quepa aplicar a este tema la conocida idea acerca del poder, presentándolo como un iceberg en el cual el volumen más importante subyace oculto, sumergido. Y no obstante ha sido, y es, uno de los ejes para comprender los fenómenos educativos de la sociedad.

Frente a esta diversidad de enfoques y puntos de vista, intentaremos hoy ofrecer, por una parte, una aproximación teórico-conceptual a algunos de los problemas del poder de la educación, y por otra, descubrir su incidencia en los ideales educativos democráticos. Se trata de proponer sugerencias e hipótesis para la reflexión, como un modo de contribuir al estudio de un aspecto importante de la problemática educativa contemporánea.

El punto de partida: el conocimiento es poder

Nuestro punto de partida para lograrlo se encuentra en la pers-

pectiva filosófica sintetizada en la idea "el conocimiento es poder", con una ya larga trayectoria en la educación. Idea que hoy se propone con un sentido integral y acorde con las modernas concepciones educativas, que responden a los cambios producidos en los enfoques de los problemas del conocimiento.

De allí que las investigaciones y los análisis sobre el tema, pongan de manifiesto la tendencia de la sociedad contemporánea a institucionalizar el poder del conocimiento. En este aspecto se ha afirmado que la organización se entiende hoy, fundamentalmente, como una organización del conocimiento.

Por lo que parecen todavía vigentes las tres áreas del conocimiento como poder, propuestas por Bramfeld:

- la primera, una aceptación general de la idea "el conocimiento es poder";

- la segunda, referida al hecho de que la educación no ha logrado todavía un poder suficiente para controlar las fuerzas liberadas por la ciencia y la tecnología;

- y la tercera, vinculada a la necesidad de encontrar el camino que permita asegurar la preminencia del poder de la educación.

Estas áreas de consenso pueden ser una de las vías para llegar a una definición más completa de los elementos que configuran el poder de la educación.

Para ello nuestro análisis propone dos direcciones principales: por una parte, aquella que investiga las exigencias, virtualidades y posibilidades de la educación para incidir, como un poder real, en la sociedad; por otra, la que se vincula a las limitaciones de la educación para intervenir en las decisiones económicas, políticas y sociales. Esta dirección es una perspectiva que ayuda a definir las posibilidades de la educación para participar e incidir en los procesos de cambio.

Pero antes de recorrer las vías de aproximación al concepto de poder de la educación, conviene hacer algunas precisiones:

- en primer lugar, que la distinción entre poder económico, social y político de la educación, se ha hecho —fundamentalmente— por razones tanto metodológicas como prácticas, ya que son aspectos tan íntimamente vinculados que a veces se superponen y confunden. No obstante, cada uno de ellos configura un aspecto del poder de la educación, que en determinados momentos puede tener más relevancia o convertirse en el dominante.

- la segunda precisión, se refiere a la necesidad de no identificar, sin más, los conceptos de "poder de la educación" y de "poder tradicional e ideológico". En éste último caso, la educación aparece como uno de los controles clave de las creencias y de los sistemas de valores, cualquiera sea la ideología o el sistema social que la sustente. De allí que tampoco deba considerarse al control social como una función exclusiva de la educación.

- por último, tampoco conviene definir las funciones de la educación partiendo de la idea de "equilibrio y estabilidad" sociales. Esta hipótesis es hoy insuficiente para interpretar y definir los problemas y las exigencias de la educación. Utilizarla sería bloquear sus posibilidades para intervenir en los cambios y transformaciones sociales, desconociendo su carácter dinámico.

El propósito de estas reflexiones es entonces señalar las principales bases teóricas que definen las dimensiones del poder económico, social y político de la educación. Será esta una manera de precisar el alcance y los límites de la nueva esperanza puesta en una educación ubicada en el marco de las pautas de distribución del poder, propio de toda sociedad en cambio.

El poder económico de la educación

Los análisis llevados a cabo para profundizar el concepto de poder de la educación, han propuesto —por lo general— tres dimensiones

básicas —la económica, la social y la política— como otros tantos elementos integradores de la idea "el conocimiento es poder".

A partir de esta perspectiva trataré de caracterizar el poder económico de la educación, para señalar luego sus límites más significativos.

Pero antes de hacerlo quisiera recordar algunos temas que me parecen importantes por estar vinculados a las investigaciones sobre este problema:

- en primer lugar, que estas investigaciones han contribuido a destruir el prejuicio de creer que asignar un valor económico a la educación supone envilecerla o adular sus fines;

- que también han probado que la educación no es sólo la base de la civilización intelectual y moral, sino también una de las apoyaturas de la economía;

- en tercer término, que han demostrado que el desarrollo económico no depende únicamente del aumento de los bienes materiales;

- y por último, que la acumulación de conocimientos y su transmisión a las nuevas generaciones, es una actividad fundamental para la economía.

En otras palabras, esta perspectiva del poder de la educación ha sido investigada por una parte, a fin de medir su valor económico, y por otra, para establecer las necesidades de la enseñanza en un determinado futuro económico. Ambos caminos permitirán cuantificar y justificar las inversiones educativas.

Estos presupuestos permiten afirmar ahora que el poder económico de la educación se pone de manifiesto en los siguientes aspectos:

- cuando la educación puede formar cualificaciones, aptitudes y conocimientos capaces de interpretar, dar sentido y orientar las transformaciones de las estructuras de la producción y del consumo;

- cuando estos conocimientos, aptitudes y cualificaciones inciden de tal manera en el proceso productivo que posibilitan la diversificación de destrezas requeridas por la tecnología;

- y cuando contribuyen a formar un sistema de valores y de normas para crear, estimular y seleccionar las necesidades sociales que determinan las pautas del consumo.

Sin embargo es preciso señalar también los límites propios de esta dimensión del poder de la educación. Entre los más importantes pueden mencionarse el desgaste del saber y la no utilización o el uso inadecuado de las destrezas adquiridas. Estos problemas aparecen porque el desgaste del saber se agudiza y se acelera cuando los sistemas educativos están dominados por lo que podría llamarse el tiempo de la inercia en la transmisión de los conocimientos.

La depreciación del saber está condicionada también por los requerimientos sociales y económicos que se hacen, tanto a la mano de obra como a los responsables de elaborar, construir, estructurar y transmitir conocimientos. Tales exigencias se apoyan sobre todo en las demandas de los sectores de trabajo y de la profesión, presionados por la perspectiva del desgaste de sus conocimientos, con consecuencias muy difíciles de prever.

Sin embargo, no conviene exagerar este aspecto del problema, por cuanto si bien los desarrollos científicos pueden cambiar rápidamente, también es cierto que muchos de los principios fundamentales tienden a mantener su vigencia por largo tiempo.

Por otra parte, conviene recordar aquí que la inadecuada utilización o la no utilización de las destrezas, cualificaciones y aptitudes adquiridas a través del proceso educativo, tiene como resultado al desocupado instruido. La situación origina problemas muy serios, que se multiplican en relación directa al crecimiento de las aspiraciones las expectativas sociales, económicas y políticas.

Pero la asimilación de los contenidos no es algo inútil ni algo que deba reemplazarse solo por la enseñanza de los procesos mediante los que se adquieren los conocimientos, como la han sostenido algunas posturas extremas. De modo que tener conciencia de las limitaciones debidas al desgaste del saber, solo supone la disposición de revisar aquellos aspectos del conocimiento que dejan de tener vigencia.

Además de estos elementos, pueden agregarse una serie de factores que resultan de una determinada concepción del hombre y del

mundo, de los que también dependen los límites del poder económico de la educación. En otras palabras, dependerán de que se crea que lo esencial son los bienes materiales y no se valore el aporte de las cualificaciones, y que se considere a los hombres como elementos disponibles —en todo momento— para satisfacer las exigencias del mercado.

Lo cual supone olvidar dos perspectivas fundamentales, que deben servir de marco de referencia para el análisis de los aspectos económicos de la educación: una, que el hombre es una especificidad irreductible y no una unidad intercambiable, y otra, que los hombres no son meramente productores, sino el objeto final de la economía.

Por otra parte, los hechos relacionados con la perspectiva económica de la educación reclaman una nueva estructura de las cualificaciones y destrezas. De allí la exigencia para que los sistemas educativos interpreten y orienten el proceso de transformación producido en la estructura del conocimiento, y para que al mismo tiempo, acompañe y de sentido a las nuevas técnicas y descubrimientos.

Esto plantea la necesidad de ofrecer actualizaciones periódicas o continuas, mediante procesos organizados de educación y formación permanentes. Y debe también abrirse a una concepción menos convencional, para ofrecer conocimientos trasladables de un área a otra y estimular las aptitudes vinculadas con la capacidad de adaptación.

No obstante, los sistemas educativos no siempre interpretan y responden a esas exigencias con la suficiente celeridad y flexibilidad para conseguir no sólo formar cualificaciones, capacidades y conocimientos, sino para mantenerlos actualizados y vigentes.

En síntesis, el análisis de la problemática del poder económico de la educación presupone dos requisitos básicos: el primero, aplicar criterios que permitan equilibrar racionalmente la formación humana y la inversión; el segundo, considerar la incidencia del sistema de valores y de los sistemas sociales y económicos en los que se inserta la educación.

Así será posible acercarse con mejores elementos y mayor justeza al análisis de su poder económico, y moderar o ubicar con claridad las muchas veces excesivas esperanzas puestas en esta dimensión del conocimiento.

El poder social de la educación

Habíamos señalado al comienzo tres vías de análisis para integrar el concepto de poder de la educación: la económica, la social y la política. Presentados ya algunos presupuestos del poder económico, cabe ahora definir los elementos más significativos que configuran el poder social de la educación.

Por lo general, varios son los caminos utilizados para lograr una primera aproximación al tema: por una parte, precisar con la mayor exactitud posible el grado en que la educación cumple con las funciones de formación y socialización; por otra, establecer también con la mayor exactitud posible el grado de incidencia de la educación en el proceso distributivo de posiciones sociales.

Se trata, en otras palabras, de analizar la capacidad de la educación para situar socialmente a los hombres, cualquiera fuere su origen. Las características del cumplimiento de esta función permitirá establecer el alcance del poder social de la educación en el proceso distributivo social. Dicha función se cumple en todos los niveles y etapas del sistema con distintos significados según el momento y los mecanismos que intervienen. Esto da origen a las nuevas formas de la estratificación social en las sociedades modernas.

En relación con dicha capacidad se han establecido una serie de presupuestos para la reflexión, entre los que pueden mencionarse los siguientes:

- el primero, referido a las posibilidades de la educación para definir el proceso de movilidad social. Al respecto se ha señalado que ningún sistema educativo está en condiciones de elevar a personas y grupos sociales desde la base hasta la cima de la estructura social.

Por el contrario, la movilidad se produce, por lo general, hasta determinados niveles, a partir de los cuales juegan un importante papel otros criterios.

- el segundo vinculado a las características del proceso de movilidad: ser no sólo un cambio de posiciones individuales en el sistema de estratificación, sino ser —fundamentalmente— un cambio en el sistema de estratificación.

Lo cual supone tanto una modificación sustancial en la composición de los estratos tradicionales, como la creación o surgimiento de otros nuevos. Esta no es tarea fácil, por cuanto los problemas que lleva implícitos dan origen, en la mayoría de los casos, a conflictos y tensiones que es preciso superar a fin de integrar el poder social con los otros poderes y funciones de la educación.

De allí que sean necesarias, tanto en el ámbito laboral como en el económico ciertas condiciones que garanticen el funcionamiento de los mecanismos previstos por el sistema educativo.

Aparecen así los primeros límites del poder social de la educación, a los que se agrega la posibilidad de que el mecanismo destinado a situar socialmente, no funcione con eficacia y que la propia estructura y objetivos del sistema sean insuficientes para lograrlo. Por otra parte, y como no son mecanismos que funcionen en el vacío, están condicionados por el contexto que influye en su funcionamiento y abre o cierra posibilidades de poder.

En ese contexto social existe un sistema de pautas y valores que pretende transmitir en el proceso educativo. Este es un tema, que a pesar de su importancia, impone muchas limitaciones para su tratamiento, tanto por las dificultades metodológicas como por la escasez de trabajos e investigaciones. Solo haré, entonces, algunas referencias con el objeto de plantear o sugerir otros problemas teóricos implícitos en el análisis del poder social de la educación.

En primer lugar puede señalarse la función ideológica de las instituciones educativas, para afianzar o rectificar el sistema de distribución social.

Sin embargo, esta función no siempre es reconocida ni se expresa en todos los casos de una manera abierta. En este sentido, las instituciones educativas pueden aparecer como transmisoras de verdades y valores de carácter absolutamente objetivo. Pero debemos admitir que el examen de un currículum indica, por lo general, un contenido de valores, ideas y normas que apoyan o rectifican los principios de la distribución social.

En segundo término, que la mayoría de las investigaciones presuponen la existencia de un solo sistema de valores con peso real en la sociedad y en los sistemas educativos. Sin embargo —y el problema ha sido señalado ya muchas veces— existe un conflicto de valores en la educación formal, como consecuencia de la variedad de valores dominantes.

Estas contradicciones no hacen sino poner de manifiesto las dificultades de la educación para encontrar, en un mundo de cambio, el camino del equilibrio y del realismo.

Podemos determinar ahora los principales modelos u orientaciones en materia de valores que traban las posibilidades de la educación para cumplir sus funciones sociales y distributivas: aquellos modelos y valores que no alientan el cambio; los que bloquean el crecimiento económico e indirectamente limitan el poder social de la educación; los sistemas de valores que definen rigidamente las jerarquías de prestigio de las ocupaciones; los sistemas de valores que proponen demandas educativas contradictorias.

En otras palabras, si bien para muchos el poder social de la educación se prueba, y se ha probado, en estudios y en investigaciones cada vez más complejas, es necesario admitir que los éxitos aparecen sólo en determinadas situaciones. Es decir, en tanto la educación esté en condiciones de modificar un sistema de valores o en determinar la crítica a su modo de transmisión.

Sin embargo, y a pesar de estas conclusiones en cierto modo pesimistas, se insiste en un poder real de la educación en el proceso distributivo. En efecto, se considera que sus funciones probatorias, selectivas y distributivas, junto a las de formación y socialización, tienen cada vez más peso social. Lo cual supone también una constante rectificación o ratificación de los valores y aspiraciones que definen las decisiones y expectativas en educación.

El poder político de la educación

La tercera vía de aproximación al concepto de poder de la educación transita por el análisis del problema de su poder político. Esta dimensión ha sido ya tratada desde distintas perspectivas, y ha cumplido una etapa importante de desarrollo.

No obstante, dada la complejidad de los problemas educativos actuales, se exigen nuevas y más completas precisiones. Esta se afirman, ahora, en la idea de que el derecho a la educación es un elemento del patrimonio común de los pueblos, y a partir de allí reclama una nueva definición de los objetivos de la educación y del sistema educativo.

Los enfoques y las perspectivas de análisis se han orientado, sobre todo, a redefinir el poder político de la educación, considerándolo un factor clave de participación en las decisiones sociales. Esto supone, a su vez, un nuevo enfoque de la igualdad de oportunidades, por entenderla un elemento fundamental del proceso de democratización de la enseñanza.

El problema se presenta con características muy particulares, en cuanto su planteo y solución dependen de las distintas perspectivas e interpretaciones, tal como sucede —por ejemplo— con los conceptos de igualdad y de oportunidad. Así, hay acuerdo acerca de hacer efectiva la igualdad de oportunidades, pero no existe consenso con respecto a lo que debe ser tenido en cuenta para ofrecer igualdad de oportunidades. Y muchas veces, lo que ofrece el sistema como un formalismo, no es igualdad de oportunidades pues no hay igualdad, ni existen verdaderas oportunidades.

Estos puntos de partida han servido, en general, para establecer los requisitos de una educación con un poder político efectivo:

- ante todo debe abandonar el carácter confuso y pasivo que pudiera tener, y afirmarse en principios activos y transformadores;
- por otra parte, se le exige definir las bases institucionales de su participación;
- también es necesario que esa participación no responda a una idea neutra de la educación y de la cultura, sino que sea un camino de superación del hombre y de la sociedad;
- y por último, que exista conciencia muy clara de los costos de una participación vacía y formal, que solo llevaría a frustraciones y desesperanzas.

Frente a los requerimientos de estas perspectivas dinámicas de la educación, aparecen nuevos elementos de análisis acerca del poder político de la educación.

El primero señala uno de los fundamentos para afirmar este poder: una filosofía y una política de igualdad de oportunidades capaces de identificar, y superar, los obstáculos que levantan las nuevas formas de regresión de las sociedades modernas.

parece, asimismo, la necesidad de interpretar —con la ayuda de un enfoque interdisciplinario— las actuales relaciones entre la filosofía y la política de igualdad de oportunidades y la realidad. Las investigaciones sobre este problema han mostrado el peligro de definir los objetivos de la igualdad de oportunidades sin un análisis muy prolijo de la realidad socio-política y económica. Por ejemplo, hacerlo sólo en función de ofrecer una enseñanza elemental, gratuita y obligatoria —es decir, de acuerdo a los criterios políticos de la educación del siglo XIX y principios del XX— o pensar que dichos objetivos se alcanzarán sólo aplicando medidas que faciliten el acceso a la enseñanza superior, o prolonguen la escolaridad obligatoria.

Por otra parte, como la igualdad de oportunidades surge como un elemento estrechamente unido a la democratización de la enseñanza, esta última requiere también ajustes conceptuales que la ubiquen en el marco de una educación moderna y realista.

Tales ajustes suponen una conciencia, cada vez más clara, de que cualquier intento o propuesta de democratización debe llevar implícito un movimiento transformador, que se oriente en dos direcciones fundamentales: promover los necesarios cambios estructurales del sistema educativo y propiciar los cambios en las funciones y en los aspectos básicos de la educación.

Dos son —en síntesis— los hechos que han contribuido a dinamizar el proceso de democratización de la enseñanza: la revolución de las aspiraciones crecientes y la vigencia, cada vez más extendida, del principio de igualdad de oportunidades.

Frente a estas exigencias, que suponen una educación dinámica y un afianzamiento de su poder político, se han propuesto distintas estrategias para superar los problemas de desigualdad que se aborden: la global, integrando la reforma educativa a una reforma integral, social, económica, etc.; aquellas destinadas a eliminar las desventajas sociales y económicas de partida o de arranque, y por último, las que se dirigen a lograr un refinanciamiento de la educación, fundándose en los análisis de la asignación de recursos.

En síntesis, se propone un nuevo modelo educativo que plantee las prioridades y las medidas destinadas a superar las desigualdades y promover la participación.

Pero deben tenerse en cuenta también una serie de obstáculos que, por una parte fijan los límites del poder político de la educación, y por otra, muestran la desigualdad de capacidades de ciertos estratos para participar en las decisiones sociales.

Porque las nuevas formas de desigualdad se ocultan bajo el principio de igualdad, y se ponen de manifiesto —sobre todo— cuando los sistemas de evaluación y selección tienen distinta incidencia en los diferentes niveles de enseñanza. De allí la reiterada insistencia acerca de la necesidad de investigar el grado de influencia de los factores sociales sobre las posibilidades de un desarrollo intelectual armonioso e integrado.

Un elemento más de influencia negativa, también señalado en numerosas investigaciones, lo constituye el principio que presupone la igualdad de todas las instituciones educativas, cuando en la realidad ofrecen calidades y posibilidades distintas y no comparables. Por ejemplo, el sistema de educación primaria se define como la educación común, y sin embargo, las diferencias originadas en aspectos muy sutiles, o en mecanismos que bloquean —directa o indirectamente— la participación se hacen cada vez más hondos.

En otros casos la desigualdad se ve reforzada por disposiciones legales que contradicen el principio de igualdad de oportunidades.

También se ha señalado la barrera del costo psicológico que resulta de postergar la participación o malograrla por motivos internos del sistema, vinculados —por lo general— a una prolongación de la enseñanza no lo suficientemente justificada. Aparece entonces, el peso de lo inútil en la educación, un tema delicado y difícil que no puede dejar de lado ninguna política educativa.

Estos son sólo algunos de los obstáculos o incomprensiones que detienen el proceso de democratización de la enseñanza, pero pueden ser elementos de reflexión que contribuyan a abrir el camino del poder político de la educación.

Educación, adoctrinamiento y manipulación

Quisiera presentar, finalmente, un problema vinculado al poder de la educación, y que aparece en cualquiera de sus dimensiones como una manifestación de la crisis de la educación contemporánea: el problema del adoctrinamiento y la manipulación.

Hay un poder oculto en esos mecanismos que se ponen en movimiento, sobre todo, para interferir en áreas propias de la educación, la ciencia y la cultura.

Precisamente su campo de acción, tan vasto y conflictivo, hace difícil lograr una definición de amplio consenso: cuando se intentan integrar las distintas perspectivas o enfoques del problema, surgen muchos puntos de vista contradictorios.

Así, por ejemplo, algunas orientaciones pedagógicas han sostenido, como marco de referencia, que la idea misma de educación supone una intromisión del adulto, por lo cual resulta imposible educar sin manipular. Sin embargo aceptan un grado mínimo de manipulación, a cambio de los beneficios de la enseñanza.

Pero hay quienes consideran, por el contrario, que el adoctrinamiento y la manipulación son mecanismos dirigidos a desintegrar

la personalidad para imponer, más fácilmente, ideologías o creencias.

También es una opinión común que la escuela, como toda institución, se orienta más al beneficio colectivo que la personal; para impedirlo, muchas corrientes educativas contemporáneas han propuesto alternativas cargadas de sanas intenciones liberadoras, pero también incursas —en muchos casos— en la manipulación.

Como vemos, los límites son difíciles de precisar, porque tampoco es nítida la línea que separa la ayuda de la manipulación.

A pesar de ello trataremos de caracterizar los principales elementos configurativos de estos mecanismos, que actúan en la sociedad contemporánea y en los sistemas educativos con formas cada vez más sutiles y perfeccionadas.

En primer término conviene señalar que la diferencia entre ambos reside no tanto en los métodos e intenciones, como en el objeto al que se dirigen: el adoctrinamiento trata de imponer a la inteligencia determinada ideología; la manipulación pretende inducir determinadas conductas, acciones o actitudes.

No obstante, tienen muchos puntos en común que permiten identificarlos; son muy importantes los aportes del filósofo francés Rebour en relación con este tema. Recordemos aquí algunos rasgos:

- se trata de inducciones encubiertas, que a través de ciertos fines explícitos, logran otros fines realmente deseados;
- se presentan objetivos legitimados, que se convierten en instrumentos de objetivos inconfesos;
- se utilizan argumentos de autoridad, para afirmar o promover una determinada ideología;
- se proponen ciertas ideologías y conductas como si fueran los únicos modelos válidos;
- se presenta como científico aquello que no lo es, respondiendo a una de las formas del dogmatismo contemporáneo: la pretensión abusiva de cientificidad;
- se instrumenta una lucha contra los prejuicios y estereotipos más arraigados, con el solo objeto de reemplazarlos por otros;
- se prefieren los slogans, los lemas y las consignas en cuanto simplifican y facilitan los mecanismos de manipulación y adoctrinamiento.

Todos estos elementos muestran que la dificultad principal para descubrir los mecanismos de manipulación y el adoctrinamiento radica, especialmente, en el carácter secreto y oculto de su accionar. La clave de su técnica consiste en disimular para ser eficaz.

En síntesis, sus características fundamentales y comunes son las siguientes: ocultamiento de sus modos de operar y de sus fines; negación de lo que es; suplantación de su verdadera naturaleza por el disfraz de lo que pretende mostrar que es.

La manipulación y el adoctrinamiento se han convertido ya en un problema que afecta a distintas áreas y campos del conocimiento y la educación:

- por una parte, es un tema clave para el mundo técnico, condicionado por aspiraciones orientadas o creadas por el adoctrinamiento;
- por otra, los progresos en las ciencias biológicas y del comportamiento han abierto caminos totalmente nuevos a la manipulación científica; coincidencias en la educación;
- en último término, aparecen también los intereses educativos que responden a lo específicamente comercializable y que deben satisfacer demandas originadas en la manipulación.

La educación se considera una plaza de mercado a la que concurren diferentes ideologías y aquellos que ponen su esperanza en manipular a otros, disputándose la clientela, tal como lo señalara Harig.

Sin embargo, frente a todos estos problemas y cuestionamientos se puede percibir un reclamo para orientar la educación y su poder, la cultura y la ciencia, por caminos que partan de una antropología pedagógica que vea en el hombre a alguien que lucha por el sentido concreto de su existencia personal y socialmente comprometido.

Porque hay una importante corriente de la antropología pedagógica dirigida a dar respuesta a estos reclamos. Sus puntos de partida proponen:

- una concepción de la cultura entendida como matriz de la vida dotada de sentido y no como un instrumento manejado por los profesores, para fabricar profesores que a su vez fabriquen profesores, según lo definiera Simon Weil;
- una concepción humanista e integral de la cultura, que reconozca el pluralismo cultural y educativo, pero que afirma, al mismo tiempo, su universalidad;
- un concepto de la educación que plantee como tema central de la antropología pedagógica el problema del sentido de la vida, oscurecido por los obstáculos que hemos señalado, y que redescubra el poder de la educación en todas sus dimensiones y afirme la convivencia pluralista que nos permita construir una sociedad libre y democrática.

VIDA ACADEMICA

Importante obra realiza la Fundación Antorchas

La Fundación Antorchas dedicada a contribuir con la realización de proyectos en las áreas de cultura, educación y promoción social de nuestra comunidad, ha editado una publicación donde da cuenta de la actividad desarrollada, los logros, las realizaciones y los planes en vías de concreción.

En el campo educativo se destacan la creación de un fondo para asegurar la renovación de suscripciones científicas del Instituto Balseiro en Bariloche; la creación de la escuela secundaria técnica "Nuestra Señora de Fátima" como extensión de la

escuela primaria existente; aporte al Instituto Di Tella para sus ciclos de posgrado en economía; la realización de dos concursos destinados a otorgar becas para estudios de perfeccionamiento en materia musical y otro con el fin de asignar becas y subsidios para la investigación en ciencias y humanidades.

En lo cultural, se puede mencionar la donación de vehículos para el Programa Cultural en barrios de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires; la restauración de distintas partes del edificio del Museo de La Plata "Francisco Moreno"; infra-

estructura y apoyo para las actividades del Camping Musical Bariloche, etc.

Y en lo social se destaca la creación de la Fundación CETRO, dedicada a la prevención contra el uso indebido de drogas; construcción de una casa para niños huérfanos y/o abandonados; promoción de la conciencia ambiental; compra del inmueble y equipamiento para taller laboral de discapacitados, "Escala"; Equipo de taller gráfico operado por adolescentes abandonados en "Casa de Niños de Avellaneda", etc.

EL PROFESOR SALONIA, NUEVO MINISTRO

DE EDUCACION DE LA NACION

El profesor Antonio Salonia, vocal de la Comisión Directiva de la Academia de Educación, fue designado ministro de Educación y Justicia de la Nación por el presidente electo el 14 de mayo, doctor Carlos Saúl Menem. Varias fueron las declaraciones que efectuó a la prensa, inquieta por conocer los lineamientos que el profesor Salonia dará a su gestión al frente de la cartera educativa. *"La política educativa debe expresar e insertarse en la política nacional y esto es lo que no ha habido"*, manifestó a Clarín, y agregó que *"regularmente la educación ha hecho sus propios itinerarios, sin las necesarias transformaciones al margen de la problemática nacional"*.

La educación secundaria apareció como una prioridad incuestionable que el nuevo ministro consideró necesario no seguir postergando su transformación. Opinó que este nivel escolar debe actualizarse rápidamente para atender así a las exigencias propias de una adolescencia que se apresta

a realizar estudios superiores o a incorporarse al mundo del trabajo. *"En este sentido —sostuvo— trataré de promover una íntima relación y colaboración entre todas las modalidades existentes para que se beneficien entre sí. El CONET, por ejemplo, puede ayudar al bachillerato y éste colaborar en la mejor formación de los técnicos"*.

Con respecto a las universidades, estimó que las estatales deben continuar gozando de autonomía, aunque cree que ésta no será plena mientras no se asegure a las casas de altos estudios la autarquía financiera. En cuanto a las privadas, el ministro sostuvo que no se debe impedir la creación y funcionamiento de otras nuevas. *"Esto debe ser así —agrega— siempre que se demuestre fehacientemente que responden a proyectos serios y que cumplirán una función necesaria"*.

Para el nivel primario, concluyó que la integración con la sociedad es un elemento fundamental. *"La escuela —dijo— debe contribuir con las familias, sin reemplazar-*

las ni contradecirlas, para una mejor educación de la sexualidad de la prole. Sobre aspecto tan importante estimo que no hay que confundirse ni confundir". Consideró también que el ministerio a su cargo debe colaborar con la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires y las provincias para que la escolaridad primaria alcance a todos los niños del país, para que la deserción desaparezca y el analfabetismo sea un mal recuerdo.

También es dable destacar, el apoyo que pidió para su gestión a los miembros de la Academia Nacional de Educación, en la sesión del lunes 7 de junio. En esa oportunidad Salonia, hizo alusión a sus próximas responsabilidades e hizo hincapié en que asumirá su gestión *"en un momento particularmente dramático de la historia argentina"*. Hizo notar, también, que si bien *"se debe hacer mucho por la educación"*, hay que tener en cuenta que *"el problema educativo no está en una isla sino insertado en la crisis que vive el país"*.

Modernización del SNIE

La necesidad de lograr un vocabulario que refleje el contenido de la bibliografía educativa producida en el orden nacional, determinó la decisión de realizar un relevamiento de términos en los centros cooperantes del Sistema Nacional de Información Educativa (SNIE), ubicados en las capitales de provincia, y en diversas dependencias del Ministerio de Educación y Justicia. Esta tarea estuvo coordinada por el Centro de Documentación e Información Educativa (CEDIE).

A partir de ese relevamiento, el CEDIE se abocó a la tarea de creación del Tesoro Argentino de Educación, sobre la base del Tesoro UNESCO-OIE, edición 1984. Contó para ello con el apoyo de la OEA a través del Proyecto Tesoro Nacio-

nal de Educación. Se contó con el asesoramiento de un especialista en documentación, un lingüista y un grupo técnico, encargados de seleccionar, normalizar y compatibilizar los nuevos descriptores con los ya existentes en el Tesoro de la Educación UNESCO-OIE, manteniendo el esquema conceptual del mismo.

Para facilitar la tarea se desarrolló un sistema automatizado de gestión de tesauros que genera en forma automática las relaciones de los descriptores aprobados, su estructuración jerárquica, y los listados clasificados, alfabéticos y permutado.

El programa fue elaborado por un especialista en informática, inicialmente en lenguaje DBASE III Plus, y luego en FOX-

BASE, lo que aumentó la velocidad de respuesta.

El producto finalmente desarrollado se adapta a la gestión de tesauros de cualquier tipo, se instala en PC IBM compatible, con 640 KB de memoria. Su operación es sencilla y puede ser utilizado por personal no experto en informática.

La Dirección Nacional de Información, Difusión, Estadística y Tecnología Educativa pone a disposición de todos los organismos públicos el acceso a este programa.

Los interesados podrán conocer más detalles sobre las características del Programa de Gestión de Tesauros, dirigiéndose a la Dirección antes mencionada.

FUNCIONAN CONSEJOS DE ESCUELA EN BUENOS AIRES

Desde 1988 funcionan en el ámbito de la provincia de Buenos Aires, Consejos de Escuela que participan directamente en la administración escolar. Como se sabe, la participación de la familia es uno de los más viejos y persistentes objetivos de quienes buscan la excelencia en el sistema educativo. Por eso, en virtud de la importancia del tema y de la relevancia de su existencia en un distrito escolar argentino, reproducimos a continuación el texto del decreto que regula su funcionamiento, a los efectos de su consideración.

EL GOBERNADOR DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES EN ACUERDO GENERAL DE MINISTROS

DECRETA:

Artículo 1°.- Autorízase la creación de los Consejos de Escuela en los servicios y establecimientos dependientes de la Dirección General de Escuelas y Cultura de la Provincia de Buenos Aires. Por cada servicio y/o establecimiento se constituirá un solo Consejo de Escuela.

Artículo 2°.- El Consejo de Escuela es un cuerpo representativo de todos los sectores de cada comunidad educativa, con atribuciones consultivas y ejecutivas que hacen al ámbito exclusivo de su funcionamiento, y su finalidad principal es promover la organización de la misma, estimulando su protagonismo, unidad, vinculación, convivencia solidaria y participación.

Artículo 3°.- Cada Consejo de Escuela se integrará con representantes de los sectores que componen la comunidad educativa de cada establecimiento y/o servicio:

- a) Directivos
- b) Docentes
- c) Padres (en los niveles inicial, primario y medio)
- e) No docentes
- f) Asociaciones Cooperadoras
- g) Representante legal (en el ámbito de la Dirección de Enseñanza no oficial).

Artículo 4°.- Cada miembro del Consejo de Escuela será elegido democráticamente entre sus pares. Sus mandatos serán anuales, pudiendo ser reelectos.

Artículo 5°.- El Consejo de Escuela podrá realizar, resolver, promover, coordinar y ejecutar todas aquellas acciones que hagan al fortalecimiento de la organización de la comunidad educativa y su zona de influencia, en procura de la finalidad propuesta.

En todo lo concerniente a lo técnico-

Primera base de datos educativa

Con un aporte del Banco Mundial, el Centro de Documentación e Información Educativa del Ministerio de Educación ha iniciado un programa de modernización y optimización de recursos, con el objetivo de resolver carencias en la prestación de servicios. Este Centro coordina el Sistema Nacional de Información Educativa integrado por los Centros de Información Educativa de las jurisdicciones provinciales y las bibliotecas del área educación de las universidades nacionales y privadas y las instituciones de investigación educativa.

El punto más importante del programa es la creación de la primera base de datos de legislación educativa nacional. Esta base reúne leyes, decretos, resoluciones y disposiciones de carácter general y de vigencia permanente o restringida. En el diseño se contempló tanto el interés de los funcionarios administrativos y docentes como el de los operadores jurídicos, estableciéndose las vinculaciones con otras normas cuando corresponde. La base de datos así organizada ya se encuentra en condiciones de prestar servicios para la consulta. Paralelamente se están preparando otras que contendrán las siguientes informaciones: reuniones y congresos; oferta educativa de nivel superior no universitario; proyectos e investigaciones; tesis universitarias relacionadas con la educación; convenios internacionales; textos escolares; publicaciones periódicas; publicaciones monográficas; y experiencias e innovaciones educativas.

pedagógico y a lo técnico-docente, podrá elevar propuestas ante las autoridades competentes.

Artículo 6°.- Cada Consejo una vez constituido, establecerá su propia dinámica de funcionamiento, ajustándola a los requerimientos que establecerá la reglamentación.

Artículo 7°.- Las reuniones del Consejo de Escuela, serán abiertas a los demás miembros de la comunidad educativa de cada establecimiento y/o servicio, quienes podrán participar con voz pero sin voto. En caso excepcional la sesión podrá ser secreta.

Artículo 8°.- El Consejo de Escuela podrá invitar a participar de sus reuniones con voz pero sin voto a representantes de instituciones y organizaciones de la comunidad, cuando lo considere conveniente.

Artículo 9°.- Cualquier persona que esté en condiciones de ser electa miembro del Consejo de Escuela, podrá desarrollar todas las acciones tendientes a la promoción y creación del mismo.

Artículo 10.- La Dirección General de Escuelas y Cultura supervisará y coordinará en la forma que considere necesaria el funcionamiento de los Consejos.

Artículo 11.- Es responsabilidad del personal directivo de cada servicio y/o establecimiento dar a conocer el presente decreto a todos los miembros de la comunidad educativa de su zona de influencia y brindarles la información que requieran.

Artículo 12.- Autorízase a la Dirección General de Escuelas y Cultura a dictar las resoluciones que sean necesarias a los efectos de la aplicación del presente decreto.

Artículo 13.- Comuníquese, publíquese, dése al Registro y Boletín Oficial y archívese.

DECRETO N° 4182

CAFIERO

L.P. Brunati
R.A. Frigeri
A. A. Guadagni
G. González García
R. E. Roma
F. C. Sola
A. P. F. Salviolo

Nuevos funcionarios en el gobierno entrante

Durante el mes de julio se pusieron en funciones a los nuevos funcionarios del área educativa. Subsecretario de Cultura, Luis Durán; subsecretario de Comunicación Social, Martín Oyuela; de Gestión Educativa, Lilian Belber de Minué Mercado; subsecretario de Coordinación Administrativa, Héctor García Cuerva; y subsecretario de Relaciones Educativa, Alberto Spota.

También asumieron los directores de Educación Preprimaria y Primaria, Ana Aimetta de Colotti; de Educación Media, Ana Reygoza de Marticorena, cuyo subdirector será Ignacio Hernaiz; de Educación Superior, Jorge Fasce; cuyo subdirector será Nicolás Quiroga; de Educación Especial, César Ambrogetti; de Educación Física, Lía Gaggianesi con la subdirección a cargo de Delfor Cabrera, y del Adulto (DINEA) Marta Fierro.

Alfredo Tagliabué asumió como titular de la Superintendencia de Enseñanza Privada (SNEP); Aldo Carreras, en el Consejo Nacional de Educación Técnica (CONET); Jorge Aguilera, en Coordinación de Organismos Internacionales; Norberto Fernández Lamarra, en la Dirección General de Planificación Educativa; Miguel de Virgilis, en la Dirección de Asuntos Gre-

miales; y María Tula, como jefe de gabinete de asesores.

Secretario de Educación fue designado el ex diputado por la Rioja, Arturo Grimaux, quien es el número dos de la cartera de la Nación.

Por otro lado, en la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires, el licenciado Osvaldo Devries fue nombrado secretario de Educación, la Subsecretaría recayó en Ana Lorenzo y la Dirección General de Educación en Daniel Filmus.

Síntesis de la gestión radical al frente de Educación

El Ministerio de Educación ha editado a mediados de este año *De los planes a la acción. La política de transformación educativa*, libro que contiene los lineamientos y las concreciones que llevó adelante esa cartera durante la gestión radical, es decir desde 1983 hasta 1989. El libro consta de cinco capítulos y varios anexos en los que se pueden encontrar documentación básica de lo actuado por el ministerio. La primera parte contiene los "Principios básicos en los que se asienta la política educativa nacional"; la segunda, "El desarrollo de las líneas operativas principales"; El perfeccionamiento y la actualización docente, regionalización y calidad de la educación; planificación y gestión de gobierno; y tec-

nología educativa. La tercera parte trata de la función asistencial del sistema educativo. A continuación, "Algunos de los problemas educativos y sus respuestas en el plano de la acción", que contiene cuadros sobre el crecimiento de la demanda educativa, y la distribución de la matrícula en el nivel preprimario, entre otras cosas. En la quinta parte se analiza el área de relaciones institucionales; y luego, los anexos, donde se pueden leer, entre otras cosas, la fundamentación teórica del Ciclo Básico General, su estructura y funcionamiento; el Programa de Transformación de la Educación Media; y la síntesis del proyecto principal de integración de la Dirección Nacional de Educación Especial.

VIDA ACADEMICA

La COORDIEP analizó temas educativos

En abril y en agosto del presente año la Junta Coordinadora de Asociaciones de Enseñanza Privada de la República Argentina (COORDIEP) organizó dos seminarios que se llevaron a cabo en la Universidad de Belgrano.

Según el profesor Alfredo Van Gelderen —asesor de la institución—, "la COORDIEP es un foro de concurrencia en defensa de la enseñanza de todas las asociaciones que nuclean a institutos privados".

El primero de los encuentros, "Seminario sobre la libertad de enseñanza en el sistema educativo argentino", congregó a numerosos representantes

de las instituciones adheridas y, en la oportunidad disertaron el profesor Jaime Barilko sobre "Aspectos filosóficos, libertad, educación y escuela"; el doctor Jorge Aja Espil sobre "Aspectos

constitucionales provinciales"; el doctor Luis Ricardo Silva acerca de "Aspectos legales. Nacionales y provinciales. Situación actual y perspectivas"; y finalmente el doctor José

Luis Cantini, abordó "Aspectos Pedagógicos. Posibilidades y realidades escolares".

La segunda reunión que se denominó "Participación, co-gestión y conducción de las unidades escolares; aspectos organizativos y operativos", contó con la participación de los siguientes expositores: Benicio Villareal, Ana M. Amarante, Josefina Sánchez de Magurno y Enrique Morad, quien abordaron temas relacionados con "Participación y co-gestión. Una visión actualizada del proceso educativo"; "Organización educativa y función directiva"; y "Propuesta valorizada de la labor de supervisión pedagógica de la unidad escolar".

El Premio Andrés Bello fue para Héctor F. Bravo

La Organización de Estados Americanos (OEA), distinguió al doctor Héctor Félix Bravo, miembro de nuestra corporación, con el Premio Andrés Bello, galardón que otorga anualmente a especialistas del área educativa. Luego de tres días de deliberaciones, el jurado reconoció al conceder el premio "su larga, dedicada y fructífera trayectoria al servicio de la educación argentina" y "su variada obra consignada en la docencia universitaria, en la investigación y en la función legislativa como diputado nacional".

1990: AÑO INTERNACIONAL DE LA ALFABETIZACION

Según recientes estudios de la UNESCO existen actualmente en el mundo más de 890 millones de analfabetos, de los cuales el 75% se encuentra en nueve países: India, China, Pakistán, Bangladesh, Nigeria, Indonesia, Brasil, Egipto e Irán.

De todas las regiones en desarrollo, es América latina y el Caribe las que están más próximas a derrotar ese flagelo, ya que subsisten en ella 44 millones de analfabetos que no representan más que el 4.9% del total mundial.

Aunque el 98% de los analfabetos vive en países en desarrollo, el mundo industrializado que dispone de educación obligatoria y masificada no escapa al problema,

que allí asume la forma del "analfabetismo funcional".

A fin de organizar un ataque final contra el analfabetismo en el mundo, la UNESCO se propone lanzar un plan de acción de 10 años que comenzaría en 1990 con el Año Internacional de la Alfabetización. Dicho plan se pondría en práctica conjuntamente con los programas de la organización en América latina y el Caribe, Africa, los Estados Arabes y la región Asia-Pacífico. Auna sus esfuerzos junto a otras tres organizaciones, UNICEF, Banco Mundial y el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, a fin de impulsar una iniciativa global de educación en la confe-

rencia internacional que se celebrará en Tailandia del 5 al 9 de marzo de 1990, en la Conferencia Mundial sobre la Educación para Todos.

La Conferencia tiene por objetivo reunir a dirigentes mundiales, delegaciones gubernamentales de todos los países, organizaciones internacionales y no gubernamentales y educadores eminentes a fin de llegar a un compromiso mundial de proporcionar Educación para Todos: enseñanza primaria de buena calidad para todos los niños del mundo y conocimientos teóricos y prácticos fundamentales para que los adultos puedan hacer frente a las exigencias del mundo moderno.

La OEI organiza Maestría en Educación Ambiental

El Centro de Investigaciones y Estudios de Posgrado de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) y la Universidad de las Islas Baleares (UIB), a través de su Departamento de Ciencias de la Educación, organizan y convocan la primera Maestría en Educación Ambiental.

En sus fundamentos se propone, entre otras cosas, a la Educación Ambiental como camino válido y eficaz para la defensa del medio ambiente a partir de una nueva ética que redefine las relaciones entre el hombre y la naturaleza.

Son objetivos de este curso los siguientes:

- Formar expertos en la gestión de recursos educativos propios de la Educación Ambiental, preparados para dirigir y coordinar granjas escolares, escuelas y aulas de naturaleza, centros de interpretación ambiental, etc.

- Formar especialistas para la aplicación de estrategias educativo-ambientales en el ámbito escolar o en otras instituciones educativo-sociales, naturales o urbanas.

Tendrá una duración total de 10 meses, durante los cuales se dictarán 470 horas de clase, y está dirigido a profesionales con títulos superiores que componen la Comunidad Iberoamericana de las Naciones. Se dará prioridad a los licenciados en Ciencias de la Educación, biólogos, ingenieros forestales, ingenieros agrícolas y especialistas relacionados con el tema de la Maestría y que cumplan funciones docentes en cualquier nivel de la enseñanza o trabajen en instituciones de acción social dedicadas a la conservación del medio ambiente.

El curso se dictará en los

Departamentos de Ciencias de la Educación, Biología y Ciencias de la Salud de la Universidad de las Islas Baleares, situado en Palma de Mallorca, Islas Baleares, España. Se realizará una pre-inscripción en la que los interesados deberán remitir una solicitud, el curriculum vitae y 1.200 pesetas al Comité de Selección, Maestría en Educación Ambiental, Edificio OEI, Ciudad Universitaria, 28040 Madrid, España.

Las instituciones que organizan han previsto, también el otorgamiento de 15 becas que cubren el 50% del total de los gastos.

Intercambio entre universidades europeas

Los representantes de 81 universidades y tres consorcios europeos que forman parte del proyecto ETCS (Sistema de Transferencia de Créditos Académicos de la Comunidad Europea), celebraron su segunda reunión plenaria en abril de este año, en la Universidad de Navarra.

El proyecto ETCS fue concebido como una guía para agilizar y poner remedio a las dificultades de los estudiantes y las universidades para reconocer períodos de

estudios cursados en otros países y estudiar un sistema mediante el cual los reconocimientos académicos fueran efectivos entre las universidades europeas. El objetivo principal es que todos los estudiantes puedan aprovechar los períodos de estudio en otros países.

Durante la reunión se abordaron los obstáculos para el intercambio y movilidad de los estudiantes universitarios y las difi-

cultades que se producen en la actualidad para acreditar los períodos de estudios efectuados en otro estado miembro.

En principio, este programa piloto tendrá una etapa de seis años y sólo abarcará las siguientes áreas temáticas: Ingeniería Mecánica, Económicas, y Empresariales, Historia, Medicina y Química. Una vez que se evalúen los resultados, es probable que se amplíen las mismas a otras áreas.

ADOLFO VAN GELDEREN: UN EDUCADOR INCANSABLE

por Alfredo Van Gelderen

Al incorporarse como académico, el autor recordó la personalidad de su antepasado, cuyo sitial ocupa desde entonces

Adolfo van Gelderen, nació el 10 de abril de 1833, en la ciudad holandesa de Rotterdam. Bachiller en Letras de la Lovaina prestigiosa y legendaria, ya antes de los 20 años viajó al Perú, donde en 1853, año inicial de nuestra Constitución Nacional, disertaba sobre Pedagogía en Lima.

La figura de Adolfo van Gelderen ha tenido la fortuna histórica de contar con un gran biógrafo, el profesor José Carlos Astolfi, el que, con cuidado y admiración de normalista, ha estudiado su vida y su obra. Astolfi, es a van Gelderen, lo que Cané a Jacques, pero en un enfoque riguroso y exclusivamente histórico.

Por Astolfi, sabemos que Adolfo van Gelderen pasó de Perú a Bolivia y que Sucre fue el nuevo escenario latinoamericano, donde enseñó Filosofía, Contabilidad e Idiomas, en la Universidad y en sus colegios anexos.

Ya en 1856, con sólo 23 años, es profesor del Colegio Secundario de la Merced, donde enseña Latín, Inglés, Matemática y Contabilidad, en la ciudad de San Miguel de Tucumán. En 1875 se radica en Córdoba y forma su familia holandesa y argentina, al casarse con la cordobesa Celina Tejerina. Su adaptación, su arraigo a nuestra tierra, es total. Puede afirmarse, con Astolfi, que es el único de los educadores extranjeros que al llegar al Buenos Aires del 1860 ha recorrido la República, conoce sus costumbres, posee hogar y familia criollas. No entró por el puerto, para descubrir el país sólo a través del conocimiento de la ciudad de Buenos Aires.

El 24 de octubre de 1871, el gobernador de la Provincia de Buenos Aires, extiende su certificado de traductor público de los idiomas francés, inglés, alemán, holandés, italiano y portugués, al español y viceversa, según consta en el acta original que nuestra familia guarda. El 14 de agosto de 1909, a los 76 años, revalida su condición de profesor de Enseñanza Secundaria, en la especialidad idiomas extranjeros, como consta en el diploma del Instituto Nacional del Profesorado Secundario, registrado con el número 91 de la institución, firmado por el rector fundador Keiper y el ministro de Justicia e Instrucción Pública Naón, cuyo original conservo. Ambas reválidas se agregaron a su inicial examen de habilitación docente, en la Argentina, rendido ante Sarmiento, Zinny y Sastre. Esta prueba lo reveló verdadero especialista en el método Lancasteriano, de enseñanza mutua, y pedagogo de profunda formación humanística y científica, lograda en su natal Holanda, que nuestro país necesitaba, en función de sus proyectos educativos nacionales.

En el Tigre comienza su acción docente. Los monitores por él seleccionados permiten la experiencia de la enseñanza mutua, la que es ponderada y alentada en numerosos informes técnicos de las autoridades escolares.

Grandes tiempos aquellos de nuestro país, que buscaba pedagogos y quería experiencias educativas, para encontrar soluciones a los problemas escolares.

En la escuela del Tigre trabajó van Gelderen en quehaceres de anticipación. Sabía lo que un país como el nuestro necesitaba y sabía que debía extenderse la cultura a toda la población, a través de la acción de la escuela en la comunidad. Trabajó con criterios de escuela abierta, con asistencia voluntaria de los vecinos que quisiesen estudiar francés, inglés, alemán y latín. Clases que él tomaba a su cargo y que, muchas veces, fueron visitas y supervisadas por Marcos Sastre, su entrañable amigo inspector.

En 1862 funda y dirige el *Colegio del Sud*, en la Dolores bonaerense, para la preparación preuniversitaria de alumnos. En 1865 reorganizó el *Colegio Buenos Aires*. En 1869 fue rector del *Colegio Nacional de Paraná*, después primera escuela normal nacional, de acuerdo con la creación sarmientina.

Puede considerarse que la fecha de la obra magna de van Gelderen es el año de 1874. Mariano Acosta, el gobernador de Buenos Aires, lo nombra director fundador y organizador de la Escuela Normal de Preceptores de la Provincia, la que condujo durante 15 años iniciales. El director organizador fue quien tomó todas las previsiones que los más exigentes planificadores pueden pedir contemporáneamente, para la iniciación de una obra escolar. Todo pasaba por sus manos y por su singular inteligencia de organizador. Desde el plan de estudios, hasta el dictado de materias claves o la construcción del edificio definitivo, obra de Tamburini, verdadero acierto de edificación escolar, para los años '70 y '80, del siglo pasado.

Tomó en la escuela por él organizada las cátedras de Pedagogía, Metodología, Práctica de la Enseñanza y Moral Religiosa. Parece, la selección de las materias a su cargo, la búsqueda de las raíces en la formación "de un tipo de maestro: el tipo van Gelderen, de sello inconfundible".

José Carlos Astolfi, en su "Historia de la Escuela Normal de Profesores Mariano Acosta", publicada en 1974, con motivo del centenario de la fundación de esa casa de estudios, que nos formó a tantos maestros normales argentinos.

Dos obras pueden caracterizar lo abarcativo de su acción. Las insuficiencias atendidas por el mismo director y el logro de la formación de sus continuadores.

La constante producción de textos pedagógicos y didácticos de Adolfo van Gelderen prueban su decisión de remediar las carencias culturales del país de su época. Sus lecciones de Pedagogía de 1865, tituladas "Curso familiar de Pedagogía" es donde debe

buscarse todo el contenido de fundamento histórico, de eros pedagógico de modernidad didáctica, de eficiencia y pertinencia escolar de su doctrina educativa. La otra, el haber podido preparar a discípulos dilectos para la prosecución de la obra normalista en la Argentina.

Pablo Pizzurno fue el director de los años 9, 10 y 11 de este siglo, de la escuela organizada por su maestro holandés. Van Gelderen se vio, como padre complacido, prolongado en su obra, a través de las obras de sus discípulos.

Dejó sus textos y sus discípulos. Ambos fueron los recursos humanos y materiales con que "su escuela", por él organizada, pudo proyectarse en el tiempo.

Alternó la Dirección de la Escuela Normal con sus cátedras de francés, inglés y alemán en el Colegio Nacional de Buenos Aires y el 26 de enero de 1881 fue vocal, del primer *Consejo Nacional de Educación*, presidido por Domingo Faustino Sarmiento. Participó de la fundación del *Instituto Libre de Segunda Enseñanza*, como lo ha marcado el Dr. Loudet, en sus cuidadosos trabajos sobre esta prestigiosa institución escolar de la ciudad de Buenos Aires.

Volvió a Europa en 1889, a su país natal y a Bélgica, Alemania y Francia y regresó con agudas observaciones sobre el estado de la escuela media y los criterios dominantes en la formación de maestros, que fue siempre su gran preocupación pedagógica. Recibió condecoraciones de gobiernos europeos, en reconocimiento a su obra de verdadera difusión de los valores culturales y educativos del Viejo Continente en América.

En 1890, en el Instituto Nacional de Caballito, obra de sus ex alumnos Pizzurno, ejerció la docencia y en 1906 se trasladó a La Plata, para integrar los claustros profesoriales del Colegio Nacional de esa ciudad.

Su salud acusaba sus años. Por prescripción médica volvió a Córdoba. Recorrió el país nuevamente. Volvió desde Buenos Aires al Norte, que ya conocía.

Fue consejero de educación de la Provincia y presidente del Consejo de Educación cordobés.

Al cumplir 80 años, el gobernador Cárcano, presidió un acto público, jubilar, que la crónica periodística señaló como extraordinario y donde Pablo Pizzurno ofreció el homenaje nacional a van Gelderen, con un brillante discurso titulado "Honremos al maestro" y donde sus alumnos del ayer, sus colegas de entonces, le entregaron una medalla de oro, que conservo en mi poder, desde el día que terminé mis estudios de profesorado, por decisión de mi padre.

Dos cosas solamente quiero marcar sobre Adolfo van Gelderen, por su sorprendente actualidad. La primera, su informe al Gobierno Provincial de Córdoba, de febrero de 1911, sobre "Es-

cuelas para niños débiles y al aire libre - Escuelas talleres y de agricultura teórico-práctica anexas a la escuela primaria", que un ejemplar dedicado a su hijo, mi abuelo, conservo y donde él mismo se titula "anciano padre". Contaba 77 años. El informe termina detallando hasta las posibilidades rápidas de construcción de pabellones prefabricados, para impulsar un ambicioso plan de adecuada edificación escolar. Dice el informe: "*Desearía que el Exmo. Gob. y el Consejo que V. preside se diesen cuenta exacta de lo que importa la escuela al aire libre, no solamente para niños débiles, sino para todos los que se están debilitando en las 'cárceles duras' que llamamos pomposamente 'escuelas'.*"

"*El Exmo. Gobierno está en vísperas de una gran edificación escolar. Y bien: adoptemos no solamente para la campaña, sino también para la Capital, la escuela pabellón sistema Döcker.*"

La segunda, última referencia que quiero dar, corresponde al año siguiente, 1912. El Congreso Pedagógico Nacional de Córdoba, reunido por resolución del anterior Congreso Nacional de 1911, de San Juan, proclamó, por aclamación, Presidente Honorario a Adolfo van Gelderen, por moción de quien él llama, en su disertación inaugural de las sesiones, "uno de mis alumnos predilectos", Pablo Pizzurno, según consta en las actas del Congreso Pedagógico Nacional de Córdoba, de las que conservo un ejemplar. En su discurso repitió van Gelderen una despedida realizada a sus alumnos de Pedagogía de la Escuela Normal de Buenos Aires.

Me parecen sus palabras lección permanente, que debería repetir a quienes son arrastrados por procesos de pérdida de la fuerza interior de la vocación y del rigor de la profesionalidad, que son causa, no única, pero gravitante, de la pobreza escolar creciente de nuestro sistema educativo.

Dijo van Gelderen, quizás en su mensaje público postrero: "*Id hijos queridos de mi alma, id e inflamad el corazón de vuestros futuros alumnos por el amor y la verdad que es el bien, por el amor y la virtud que es la fuerza y recoged la gratitud que muy pronto os tributarán por vuestro honrado ejercicio del Magisterio. Oigo algunas veces a ciertos maestros quejarse del desconocimiento de sus méritos. Por honor de vosotros mismos, dese que esta queja no salga jamás de vuestros labios.*" Adolfo van Gelderen murió el 3 de enero de 1918.

Estoy seguro, desapasionadamente y al margen de sentimientos de parentesco, que en la Academia Nacional de Educación, que se ha propuesto pensar y repensar la educación argentina, su nombre figura con justicia entre los cuarenta modelos de conductas educadoras que hemos seleccionado, para que orienten e inspiren nuestras plurales intenciones de búsqueda de la síntesis, necesaria para la resolución de los graves problemas educativos de nuestro país.

EDUCACION INTERNACIONAL

Regulan creación de Universidades en España

El Consejo de Universidades de España —máximo órgano de planificación y organización de la enseñanza superior— aprobó el proyecto de decreto que regula la creación de nuevas universidades tanto públicas como privadas.

Con respecto a las privadas el proyecto no pone ninguna limitación al número de universidades que se podrán abrir en el futuro, aunque sí determina que los centros

que se pongan en marcha habrán de dar como mínimo ocho títulos oficiales, de los que tres, por lo menos serán licenciaturas. El personal docente estará compuesto en un 50% de doctores y deberá haber un profesor cada 22 alumnos. En el texto se detalla entre otras cosas, el número de metros cuadrados por alumno y aula, y se establece el requisito necesario de que las nuevas instituciones cuenten con instalaciones para la práctica deportiva del 50%

del alumnado como mínimo.

En cuanto a las públicas, habrán de garantizar, por exigencia del texto legal, que al menos el 75% de los funcionarios docentes puedan ejercer sus funciones en régimen de dedicación a tiempo completo. En un anexo, se detallan las exigencias materiales mínimas y que se refieren a espacios docentes e investigadores, despachos del personal docente, instalaciones deportivas y servicios comunes.

ANTONIO PIRES

Su fallecimiento

Maestro, Profesor y Académico, la vida de Antonio Pires se prolonga durante más de ocho décadas marcando al país por la profundidad de su pensamiento, la tenacidad y paciencia de su obra, por la sencillez y la humildad de su personalidad.

Lo conocimos ya en la década del sesenta y comprendimos la pasión que lo animaba en servicio de su Patria, a la que amó con la serenidad de quien sabe que amar es servir.

Fué toda su vida un educador, por eso agradeció profundamente que se lo incorporara a la Academia Nacional que faltaba, que le faltaba. Otras ya lo habían incorporado, pero ninguna como la de Educación correspondía a lo más profundo de su vocación.

Nacido en 1904 en el partido de Bolívar, ha vivido los ochenta y cinco años más transformadores de la historia argentina. Nacido en el campo, encontró casi de casualidad su vocación universitaria. Nada le fue regalado, todo hubo de conseguirlo con el esfuerzo y el tesón. Había tenido un hermoso ejemplo en su madre, y esto lo ca-

racterizó toda su vida. Pero esta influencia materna lo hizo también sencillo y accesible. Se recibió de médico veterinario en el año 1926 con medalla de oro, trabajó algunos años fuera de la Facultad, pero puede decirse que desde 1930 se dedica plenamente a la tarea docente y ésta será su vocación de toda la vida. En 1947 ya es profesor titular de la Cátedra de Patología Quirúrgica y Podología de la Universidad de Buenos Aires, pero también lo fue en la Universidad de La Plata. Desde ese momento su vida fué una sucesión de trabajos y distinciones que sería largo señalar puntualmente.

Por sobre todas las cosas fue un profesor nato, aquel que enseña con sabiduría y placer. No sólo le interesaba enseñar, sino también cómo enseñar mejor. Por eso habló mucho de reforma de la enseñanza, se preocupó de las facultades de agronomía y finalmente fué académico de Agronomía y Veterinaria que lo tuvo como Presidente durante cuatro períodos consecutivos, para luego pasar a ser Presidente de Honor. Fue un trabajador incansable y así como abrió todos los días las puertas de la Facultad a

las seis de la mañana, también lo hizo en la Academia hasta hace muy pocos años.

Esta vida así consagrada tuvo el más importante de los éxitos: Pires fue un hombre de muchos amigos. Todos nos considerábamos sus amigos porque todos le debíamos algún servicio. Y esta actitud nos hizo sus discípulos porque nada hay más verdadero en la personalidad del maestro que el saber atender, oír a quienes lo necesitan. El mismo llegó a definirse: "Todo lo hice con más amor que sabiduría, con más conciencia que ciencia, con exquisita sensibilidad y espíritu, comprobando que nada se construye en la vida sin el esfuerzo de la voluntad, y sin un algo de angustia en el corazón".

Pires no llegó a formalizar su incorporación como Académico, pero lo fué, prácticamente, desde el inicio de nuestra Academia ya que de su bondad nació la posibilidad de presentarnos como mera Academia de Educación en la misma sede de todas las Academias nacionales.

Su vida en esta tierra fué una vida con amigos. La eterna no le será distinta.

F.S.

VIDA ACADEMICA

Un análisis sobre el Congreso Pedagógico

Con un reportaje al Dr. Héctor Félix Bravo y un artículo del Prof. Alfredo Van Gelderen, ambos integrantes de la Academia Nacional de Educación, acaba de aparecer el libro *"Congreso Pedagógico: evaluación y perspectivas"*, editado conjuntamente por Editorial Sudamericana y el Instituto de Estudios y Acción Social.

Los debates más importantes, así como los últimos proyectos relativos a la problemática educativa, son el centro de la publicación, que compendia las coincidencias y diferencias que caracterizaron este gran conclave, cuya clausura fue el 6 de marzo de 1988.

Además de los nombrados, la obra contiene artículos que ofrecen visiones globales sobre el Congreso Pedagógico cuyos autores son, entre otros: Gustavo Cirigliano, Rubén Maidana, María Catalina Nosi-

glia, Beatriz Santiago, Norma Paviglianiti, Adriana Puiggrós, Inés Aguerrondo, Alfredo Calcagno, José Luis Cantini, Roberto Djain, Cecilia Braslavsky, Roberto Follari, Emilio Tenti, Roberto Alnergucci y Emilio Mignone. Contiene un apartado especial dedicado a entrevistas donde aparecen reportajes a Norberto Fernández Lammara, María Vicenta Sánchez y Adolfo Stubrin, además del ya mencionado del Dr. Bravo.

A todos se le hicieron las mismas preguntas, dirigidas a identificar los ejes centrales del debate, las principales ausencias temáticas, el nivel de participación lograda y la observación de las diferencias entre cada uno de los entrevistados.

La reunión de los trabajos realizados en aquellas jornadas implica no sólo la

documentación y divulgación de las diversas posturas allí manifestadas, sino también la profundización de los acuerdos y diferencias registradas. Por lo menos, eso es lo que se desprende de la introducción que dice: "Por eso, consideramos relevante continuar los estudios sobre las conclusiones de la Asamblea de Embalse, ver hasta qué punto surgen nuevas categorías y lenguajes, cómo se resignifican los conceptos tradicionales, de modos diversos a los vigentes en los discursos de origen. Habrá que determinar la existencia y el significado de yuxtaposiciones, transacciones y rearticulaciones. En este sentido, ¿se puede hablar de un discurso educativo emergente, que sea base de consenso y que suponga un nuevo proyecto de país? Algunos de los autores de este libro incursionan en esas problemáticas globales".

MARIO JUSTO LOPEZ

Su fallecimiento

Sería, por supuesto, un error grosero valorar en más o en menos cada una de las pérdidas que pueda sufrir —con la inexorabilidad del destino— una corporación como la nuestra.

No ha de pretenderse, en consecuencia, que la muerte de uno de nuestros colegas de la Academia pueda ser vista como más o menos grave. De lo que se trata es que cada uno de estos extrañamientos significa una rama que cae de un tronco común y cada rama aporta frutos singulares sin mengua de la unidad de la que forma parte.

El fallecimiento de Mario Justo López representa, para la Academia Nacional de Educación, la pérdida de una figura difícilmente reemplazable. A los estudios educativos propios de esta entidad él ofrecía los frutos únicos de su talento de jurista, de su calidad singular como maestro del Derecho, de su especialización como estudioso de la política y de su empleo personal como ciudadano.

Mario Justo López —se dijo en el acto de la incorporación formal a la Academia Nacional de Educación— “es una de las primeras cabezas del país —sino la primera— en su especialidad, el Derecho Político. Pero más allá del especialista de profundo nivel —evidenciado en sus obras y en sus textos, fuente obligada de la doctrina en la materia— y a lo largo del desempeño de sus cátedras universitarias, el pensamiento y el criterio interpretativo del Dr. López es referencia obligada en las grandes cuestiones de carácter constitucional y en la exégesis del corpus legislativo y normativo que rigen en la Argentina”.

Había nacido en Buenos Aires, en 1915. Estudió en el Colegio Nacional Mariano Moreno y, luego, se recibió de Abogado y Doctor en Jurisprudencia —por su tesis “Burocracia en el Estado Moderno”— títulos obtenidos en la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires. Docente secundario y universitario se desempeñó como profesor de Historia Argentina e Instrucción Cívica; profesor de Derecho y Ciencias Sociales de la UBA; profesor de Historia de la Ideas y de las Instituciones Políticas, en la Facultad de Derecho de la Universidad del Museo Social Argentino; profesor de Derecho Político y de Teoría Constitucional y Ciencia Política en la Escuela de Ciencias Políticas y en la Facultad de Derecho de la Universidad de Belgrano; y profesor de Teoría de Decisión Po-

lítica, en la Escuela de Ciencias Políticas de la Universidad del Salvador. Académico titular y prosecretario de la Academia Nacional de Ciencias de Buenos Aires, fue conjuer de la Corte Suprema de Justicia de la Nación y miembro del Tribunal de Enjuiciamiento de Magistrados Nacionales. También, fue miembro de la Comisión Directiva de la Asociación de Abogados de Buenos Aires; de la Association International de Science Politique y del Consejo Académico de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, de la UBA. Tuvo destacada actuación como Procurador General de la Nación.

En el momento de su muerte era miembro de número y vicepresidente de la Academia Nacional de Ciencias Morales y Políticas; académico titular de la Academia Nacional de Derecho y Ciencias Sociales y miembro del Consejo Directivo de la Asociación Argentina de Ciencia Política. Era también profesor emérito de la Universidad de Buenos Aires y Titular ordinario de Teoría del Estado, en su Facultad de Derecho y Ciencias Sociales. Su vocación de publicista lo condujo a una labor universitaria de relieve e integró numerosos comités y comisiones científicas, con participación en congresos, acontecimientos académicos y dictado de conferencias. Sus obras jurídicas ocupan un lugar privilegiado en el campo de la Ciencia Política y en el Derecho Público, destacándose entre ellas: “Educación cívica del pueblo”; “La representación política”; “El mito de la Constitución y tres ensayos sobre Democracia”; “Partidos Políticos, teoría general y régimen legal”; “La soberanía”; “Introducción a los estudios políticos”; “Alberdi y la realidad nacional”; “El mito político: naturaleza y función”; “Manual de Derecho Político” y “Vivir para la República”.

Pero toda esta enumeración valdría poco si se la entendiera como una lista fría de obras y de tareas logradas, quizá rutinariamente, a lo largo de una vida.

El Dr. López fue mucho más allá. Sus obras y su conciencia cívica no se escindieron jamás. Su tarea docente y su pasión ciudadana se confundieron siempre. Vivió entregado a una misión educadora y cada una de sus obras fue conjuntamente un modelo de rigor académico erudito y un apasionado combate por la libertad y el espíritu republicano.

Mario Justo López ilustró siempre a sus compatriotas, y colaboró, siempre tam-

bién, a su formación moral y cívica. Lo hizo cuando daba clases en las aulas; cuando escribía sus libros y sus opúsculos; cuando redactaba dictámenes judiciales; cuando fundamentaba tesis constitucionales y cuando colaboraba, desde cualquier posición, en la recta interpretación de las normas que ordenan la vida de un pueblo civilizado. Y todo esto con una virtud adicional, probablemente la que mejor define su personalidad y la que mejor explica su rigor y profundidad intelectual. Esa virtud era un estilo sobrio, pausado, sereno, en el actuar y en el exponer, válido cuando hablaba y cuando actuaba.

Uno de sus últimos trabajos, publicados en *La Nación* el 30 de julio de 1989, poco antes de su muerte, dedicado a comentar la obra de un joven maestro del Derecho de nuestro país, podría ser considerado, posiblemente, una de sus grandes obras maestras, ejemplo de esa rara simbiosis de altura intelectual y de apasionamiento por la ciencia cívica que lo caracterizó siempre. La medida, también, de cuánto ha perdido el país y, singularmente, nuestra Academia, con su muerte en momentos en que su espíritu privilegiado era capaz, todavía de brindar piezas semejantes.

El trabajo a que hacemos referencia se denomina “La tutela procesal de la Constitución” y refleja las dos grandes vocaciones del maestro López: el estudio profundo de los textos constitucionales y del Derecho Político y su verdadera angustia existencial por la protección de los derechos que garantizan la libertad de la persona.

Por eso, entre otras citas reveladoras de su versación y de su credo cívico, Mario Justo López dice: “Y Moreno, nuestro sin igual Moreno, en los apasionados y sin embargo lúcidos artículos ‘Sobre la misión del Congreso...’, publicados en la *Gaceta*, estampaba aquellas palabras que debieran grabarse en los frontispicios de todas nuestras escuelas: ‘... el pueblo no debe contentarse con que sus jefes obren bien; él debe aspirar a que nunca puedan obrar mal, que sus pasiones tengan un dique más firme que el de su propia virtud, y que delineado el camino de sus operaciones por reglas que no está en sus manos trastornar, se derive la bondad del gobierno, no de las personas que lo ejercen, sino de la Constitución firme. Una Constitución que saque a los pueblos de la infelicidad en que gimen’”.

L. J. Z.

BOLETIN NACIONAL DE LA ACADEMIA 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, 1º 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