

PROBLEMÁTICA DE LA EDUCACIÓN EN LA ARGENTINA

UNA MIRADA
MULTIDISCIPLINARIA



XI ENCUENTRO
INTERACADÉMICO 2022

PROBLEMÁTICA DE LA EDUCACIÓN EN LA ARGENTINA

UNA MIRADA
MULTIDISCIPLINARIA

Academia Nacional de Ciencias Morales y Políticas

Problemática de la educación en la Argentina : una mirada multidisciplinaria / 1a ed ilustrada. Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Academia Nacional de Ciencias Morales y Políticas, 2022.

350 p. ; 24 x 18 cm.

ISBN 978-987-99575-5-4

1. Educación. I. Título.

CDD 370.982

Hecho el depósito que dispone la Ley 11.723 | Impreso en la Argentina | *Printed in Argentina*

Editores: María Saenz Quesada y Manuel Luis Martí

Diseño de tapa + interior: Christian Argiz

Quedan prohibidos, dentro de los límites establecidos en la ley y bajo los apercibimientos legalmente previstos, la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier medio o procedimiento, ya sea electrónico o mecánico, el tratamiento informático, el alquiler o cualquier otra forma de cesión de la obra sin la autorización previa y por escrito de los titulares del *copyright*.

Edición de 1.000 ejemplares impresa en PROSA

Uruguay 1371 | C1016ACG | Ciudad Autónoma de Buenos Aires | Argentina, en noviembre de 2022.

PROBLEMÁTICA DE LA EDUCACIÓN EN LA ARGENTINA

UNA MIRADA
MULTIDISCIPLINARIA

ÍNDICE

Introducción _____	9
Jean Paul-Rossi	
Academia Nacional de Agronomía y Veterinaria _____	17
Desafíos y oportunidades de la educación superior en ciencias agropecuarias y veterinarias	
Bellinzoni Rodolfo, Cantet Rodolfo, Carrillo Bernardo, Carugati Alberto, Casas Roberto, Crisci Jorge, Errecalde Jorge, Frank Rodolfo, Gimeno Eduardo, Gomez Nélica, Gutierrez Horacio, Hall Antonio, Leotta Gerardo, Miguens Luciano, Oesterheld Martín, Otegui María Elena, Palma Eduardo, Portiansky Enrique, Reza Lucio, Sadir Ana María, Salamone Daniel, Sanchez Rodolfo, Satorre Emilio, Schnack Juan, Schudel Alejandro, Taboada Miguel Ángel, Valle César Y García Tobar Julio*	
* Post Mortem.	
Academia Nacional de Bellas Artes _____	29
La Educación musical en la Argentina	
Dora de Marinis	
Academia Nacional de Ciencias de Córdoba _____	79
Un vistazo matemático de la educación en matemática	
Juan A. Tirao	
Academia Nacional de Ciencias de la Empresa _____	110
Educación y trabajo: Hacia una agenda compartida en la Argentina	
Paula Iglesias, Julia Arce, Teresa Ferraro, Arianna Gomez y Tatiana Nigro	
Academia Nacional de Ciencias de Buenos Aires _____	129
La Educación: una mirada desde la filosofía, la ética y la literatura	
Hugo F. Bauzá, Mario Caími, Francisco García Bazán, Marcelo U. Salerno Y Roberto J. Walton	

Academia Nacional de Ciencias Económicas _____ 156
**Políticas para lograr mayor equidad en la educación
básica**

Juan J. Llach

Academia Nacional de Derecho _____ 169
La enseñanza del derecho y sus métodos

Alberto B. Bianchi

Academia Nacional de Educación _____ 188
Reflexiones sobre la educación como derecho humano

Paola del Bosco de Scarinci

Academia Nacional de Ciencias Exactas,
Físicas y Naturales _____ 207
La educación necesaria: ciencia y pensamiento crítico

Alicia Dickenstein, Karen Hallberg, Marta Rosen, Norma Sbarbati Nudelman, Galo Soler Illia, Carolina Vera

Academia Nacional de Farmacia y Bioquímica _____ 235
**La Bioquímica y la Farmacia: análisis, diagnóstico y
perspectivas de la educación universitaria en estos
campos**

Añón, M.C., Fink, N.E., Fossati, C.A., Gutkind, G.O., Nacucchio, M.C., Oyhamburu, J., Pizzolato, M., Quiroga, P., Romanowski, V.

Academia Nacional de Folklore _____ 251
**El folklore como contenido de enseñanza en el proceso
de la educación en una sociedad diversa**

Dra. Ana María Dupey

Academia Nacional de Geografía _____ 265
La geografía en la actual situación educacional

Anaía S. Conte, Natalia Marlenko, Ezequiel Pallejá Y Héctor O. J. Pena

Academia Nacional de la Historia
Academia Nacional De Ciencias Morales Y Políticas _____ 276

La historia en la escuela, entre el civismo y la militancia

Luis Alberto Romero

Academia Nacional de Ingeniería _____ 295

Educación del ingeniero del siglo XXI

Uriel Cukierman, Teresa Pérez, José Luis Roces

Academia Nacional de Letras _____ 313

Un granjero en Australia. Sobre la enseñanza de la ficción

Pablo de Santis

Academia Nacional de Medicina _____ 318

En arreglo de la educación

Antonio R. De Los Santos

Academia Nacional de Odontología _____ 346

Aprendizaje basado en problemas, su utilización como organizador curricular. Análisis de una experiencia

Trigo Guillermo, Barrios Marcela, Monjes Jorge

Academia Nacional de Periodismo _____ 359

De la educación y el periodismo vistos a la vez

Fernando Sánchez Zinny

ACADEMIA NACIONAL DE CIENCIAS DE BUENOS AIRES

La Educación: una mirada desde la filosofía, la ética y la literatura

HUGO F. BAUZÁ, MARIO CAÍMI, FRANCISCO GARCÍA BAZÁN,
MARCELO U. SALERNO Y ROBERTO J. WALTON.

La Academia Nacional de Ciencias de Buenos hace un recorrido del significado y la importancia de la educación a través de una perspectiva histórica, filosófica, ética y práctica tratando de iluminar el panorama argentino con la visión preclara que se desprende de clásicos de la filosofía y la literatura.

El **Dr. Roberto Walton** analiza la educación desde la cuestión de la ética, considerando su importancia radical para nuestro país en estos lamentables momentos, con el temor de no alcanzar a contribuir a un resultado positivo. Describe y pone énfasis en que todos, padres y docentes, debemos apoyarnos recíprocamente en favor de las metas de la formación moral de los alumnos, para, mediante esta unificación, esperar ver coronada con éxito nuestra tarea de formarlos como hombres inteligentes, capaces y morales.

El **Dr. Marcelo Salerno** destaca la perspectiva filosófica de la educación, siendo una demanda de la filosofía a partir del siglo IV a. C. Realiza un breve recorrido sobre la visión de Platón, Sócrates y Carlomagno quien tuvo la iniciativa, en el año 788, de fundar escuelas públicas en el Imperio de Occidente. Finalmente resalta, al igual que el Dr. Walton, la importancia de la ética de la educación y la necesaria participación de padres, educandos y educadores para establecer la política educativa que debería ser una cuestión de Estado.

El **Dr. Mario Caimi** parte de su experiencia en la docencia universitaria como Profesor de Filosofía señalando algunos factores que conspiran contra la calidad de la enseñanza y contra la adecuada formación de los profesionales en Humanidades. Habla de la exagerada e inútil inclusión de materias y exigencias que sólo parecen servir a intereses sectoriales, advirtiendo que con ello sólo se logra desalentar a los estudiantes imponiéndoles innecesarias condiciones para el ejercicio de las pocas

posibilidades de trabajo en su especialidad. Entiende que muchos cursos de capacitación, tienen poca formación de contenidos, tema retomado por el Dr. Bauzá en su trabajo. Apunta, en especial, el desbalance de las horas adjudicadas a los temas pedagógicos frente a las pocas horas dedicadas a los grandes filósofos en la Carrera de Filosofía; advierte también que la oposición a la meritocracia conspira contra una educación de excelencia.

El **Dr. Francisco García Bazán** retoma la perspectiva filosófica de la educación. Distingue el concepto de instrucción de su fundamento, la educación tanto en su nivel básico de crianza y su entorno como en el metafórico de emergencia del saber con el auxilio del instructor o maestro. Luego muestra la función fundamental de la educación en la tradición platónica; así en Platón y en sus continuadores: Espeusipo y platónicos pitagorizantes, Alejandro Polihistor y sus *Memorias pitagóricas*, Eudoro de Alejandría, Nicómaco de Gerasa, Moderato de Gades y Plotino. Finalmente, señala las amputaciones platónicas del Medioevo y su proyección en la filosofía de la educación moderna y contemporánea, basadas en la exposición restrictiva de la filosofía de la educación descansando sobre la antigua premisa de “la filosofía sirva de la teología”, iniciada por Filón de Alejandría, y seguida espontáneamente por Clemente de Alejandría y otros autores cristianos que trastornan la fidelidad metafísica al platonismo.

Finalmente, el **Dr. Hugo Bauzá** analiza el deterioro de la educación, con la disminución de la lectura de libros, el progresivo descuido de la escritura manual y el desmedido aumento de pantallas que ofrecen respuestas tan instantáneas como efímeras. Así, pues, recorre autores como Ray Bradbury, quien describió la crisis de la sociedad que ha abandonado la cultura del libro, o Aldous Huxley y George Orwell quienes imaginaron utopías que hoy no parecen tan lejanas, o el caso de Byung-Chul Han quien, a la vez que subraya “la agonía de Eros”, advierte sobre lo inane del imperio de la moda. El Dr. Bauzá plantea que hoy se ha acentuado la distinción entre civilización y barbarie, otrora planteada por Domingo F. Sarmiento. En esta encrucijada es importante rescatar la imagen del educador junto a adecuadas lecturas para lo cual recuerda a Horacio quien, en su *Ars poetica*, habla de “enseñar deleitando”. Al igual que el Dr. Caími advierte sobre la sobredimensión de lo didáctico-pedagógico que relega a segundo plano el contenido de lo que se enseña; por último, recuerda que el término educar, en su sentido originario, significa “criar, nutrir, alimentar”.

LINEAMIENTOS PARA UNA EDUCACIÓN ÉTICA

Roberto J. Walton

Para enfrentar el déficit ético de la realidad argentina se puede recordar la afirmación de Ortega y Gasset sobre el ideal como blanco y la existencia como flecha: “En el comienzo de su *Ética*, dice Aristóteles: ‘Busca el arquero con la mirada un arco para sus flechas, ¿y no lo buscaremos para nuestras vidas?’”¹ Se nos dice también que la vida humana es una tarea creativa en el sentido de que cada uno y cada época tiene que inventarse una forma propia: “Cuando a un pueblo se le seca la fantasía para crear su propio programa vital, está perdido”.² En vista de un programa ético se ha de considerar en este trabajo el desarrollo progresivo de la ética social e individual y su repercusión en la educación junto con las insuficiencias de la técnica educativa. Francisco Romero, antiguo miembro de la Academia, ha escrito: “El orden ideal no es sino la promoción o proyección de ciertos imperativos prácticos y éticos, que se convierten en imperativos sociales en la medida en que la conciencia común se hace cargo de ellos y aspira enérgicamente a su materialización”.³

1. NIVELES DE DESARROLLO EN LA ÉTICA SOCIAL E INDIVIDUAL

La educación convierte a los seres humanos en partícipes de los productos de la cultura heredada y los capacita para enriquecerla y modificarla. Dentro de este proceso importa destacar los aspectos relacionados con la ética. En un discurso como rector del Gimnasio de Nürnberger en 1811, Hegel se refiere a “*la relación de la escuela y la instrucción escolar con la formación moral (die sittliche Bildung) del hombre en general*”; de la naturaleza de esta relación depende el significado y el enjuiciamiento de muchas disposiciones y modos de proceder en la misma”.⁴ Se puede relacionar la instrucción escolar con estadios sociales que conciernen a las costumbres, el derecho y una escala de niveles propiamente éticos, y formular metas para cada uno de estos ámbitos. Conciernen a la escuela como transmisora de costumbres, vehículo de un ordenamiento jurídico, y moti-

1 José Ortega y Gasset, *Obras completas*, vol. VI, Madrid, Revista de Occidente/Alianza Editorial, 1961, p. 137.

2 *Ibid.*, vol. VIII, p. 29.

3 Francisco Romero, *El hombre y la cultura*, Buenos Aires, Losada, 1950, p. 123.

4 G. W. F. Hegel, *Nürnberg und Heidelberger Schriften 1808-1817*, Frankfurt am Main, Suhrkamp, 1970, p. 345.

vadora de una decisión libre.⁵

En la base se encuentra la costumbre (*Sitte*) o *ethos* en el sentido estrecho de lo convencional y tradicional inherente al mundo comunitario circundante. Un conjunto de regulaciones del comportamiento se transmite como aprobado y exigido desde el exterior. No tiene otro fundamento que la transmisión y no responde a un fin más allá de asegurar el desenvolvimiento satisfactorio de la vida comunitaria y la seguridad en el trato con los otros. La costumbre se convierte en una costumbre virtuosa cuando lo distintivo reside en que las acciones son alabada o censuradas desde afuera por un círculo de espectadores o coro ético que configura el dominio del “uno” en el sentido de que uno no deja a un amigo solo, uno ayuda a los pobres, uno no roba, etc. Así, la costumbre virtuosa tiene la coloración específica de lo que es moralmente correcto. Junto al componente del deber exhibe una racionalidad conforme a fines. Es esencial la distinción entre buenas y malas costumbres, cuyo criterio reside en que las primeras se orientan hacia niveles más elevados en una secuencia jerárquica.⁶

Respecto de las costumbres, la educación debe comenzar con una habituación a determinadas conductas virtuosas como las señaladas respecto del “uno”. Dada la diversidad de rostros del *ethos* o costumbre, Karl Jaspers subraya la necesidad de consolidar el *ethos* de la comunidad democrática en tanto sinónimo de respeto al otro y reivindicación de sí mismo en una protección contra quienes secretamente pretenden la dirección de la sociedad sobre la base de un conocimiento absoluto que resuelve todas las dificultades. Es el *ethos* de la oposición al dominio total en tanto transformación totalitaria de la democracia republicana: “El contenido de la educación, al que ha de contribuir la tradición antigua y bíblica, la comprensión de la esencia fundamental de las ciencias y de la técnica, y el desarrollo del *ethos* de la comunidad democrática, debería proporcionar ya desde la juventud cierta orientación con respecto a la naturaleza del dominio total”.⁷

El derecho también es exigido desde afuera, pero, a diferencia de la mera costumbre ajena a virtudes, exhibe una racionalidad conforme a fines. Se diferencia

5 Sobre los estadios de este apartado, cf. Edmund Husserl, *Grenzprobleme der Phänomenologie. Analysen des Unbewusstseins und der Instinkte. Metaphysik. Späte Ethik. Texte aus dem Nachlass (1908-1937)*, ed. Rochus Sowa y Thomas Vongehr, *Husserliana* XLII, Dordrecht, Springer, 2013, pp. 297-333, 341-343.

6 Cf. Klaus Held, *Zeitgemäße Betrachtungen*, pp. 47-58.

7 Karl Jaspers, *La bomba atómica y el futuro de la humanidad*, Buenos Aires, Fabril Editora, 1961, p. 482. Cf. Klaus Held, *Zeitgemäße Betrachtungen*, Frankfurt am Main, Vittorio Klostermann, 2017, pp. 47-58.

de otras formaciones culturales como el lenguaje, la literatura o el arte— porque se caracteriza, frente a la mera conjunción de individuos, por un vínculo comunitario firme. Consiste en una forma reguladora que surge de la voluntad del legislador, y dotada de un poder coactivo bajo el cual se inclinan los miembros de la sociedad. La escuela encuentra aquí inspiración para la formación ética en principios como los del jurista romano Domicio Ulpiano (s. III d. C.) —“dar a cada uno lo suyo” (*suum cuique tribuere*), “no perjudicar a nadie” (*neminem laedere*), y “vivir honestamente” (*honeste vivere*)— en virtud de la significación ética que han adquirido en interpretaciones filosóficas.

Para la genuina acción virtuosa es necesario el pasaje de la exigencia exterior a la autodeterminación y la adopción plenamente consciente de una conducta. Una guía para este pasaje se encuentra en el imperativo categórico de Edmund Husserl: “¡Haz en todo momento lo mejor entre lo alcanzable en toda la esfera sometida a tu influencia racional!”.⁸ Este imperativo formal se complementa con la determinación de lo mejor posible según los valores realizables en cada caso de acuerdo con el horizonte vital personal y el horizonte intersubjetivo.

Una conciencia ética ha de dar forma, como imperativo individual, a la propia vida en una autoconfiguración progresiva y consecuente mediante una deliberación sobre posibles normas, metas particulares, y caminos para alcanzarlas. En virtud de esta conciencia ética, una persona se percata tanto de las coincidencias consigo misma como de las cancelaciones o discordancias que equivalen a una falta de fidelidad a sí misma. Está incluida una decisión vital en favor de una profesión o vocación, pero, en razón de que los fines profesionales, no agotan todo el tiempo vital, en un nuevo paso, es preciso configurar, en una vocación universal ética, una idea-meta como la mejor posible para todas las actividades de la vida.

Una etapa ulterior corresponde a la disposición ética en que la conciencia ética se convierte en un estilo de vida en razón de que tras las decisiones adoptadas subsiste una creciente fuerza de inclinación o hábito a decidirse de tal manera. El siguiente estadio está representado por el contento consigo mismo o autosatisfacción que surge cuando la disposición ética se traduce en acciones éticas que se encuentran justificadas. El último nivel es el de la felicidad que atañe al logro realizado sin el cual no se puede estar plenamente contento. La felicidad trasciende el horizonte de la vida individual y se extiende a la vida social. A mi ser, querer y realizar mejor posible es inherente el ser, querer y realizar mejor posible de los otros, y al ser, querer y realizar mejor posible de los otros es inherente mi ser, querer y realizar mejor

⁸ Edmund Husserl, *Vorlesungen über Ethik und Wertlehre 1908-1914*, ed. Ullrich Melle, *Husserliana XXVIII*, Dordrecht/Boston/London, Kluwer Academic Publishers, 1988, p. 350-351.

posible: “Es inherente al imperativo categórico del sujeto singular aspirar a esta más elevada forma de comunidad y a esta más elevada forma de *la vida individual como funcionario de una comunidad ética*”.⁹

En vista de la educación, este esquema de una conciencia ética que se eleva en dirección a la felicidad individual y social puede aplicarse tanto al proceso de formación de los educandos como a su resultado, esto es, a la situación de los así educados en tanto alcanzan la condición de funcionarios de la comunidad ética. Ser funcionario significa ejercer una función, una capacidad de acción, que contribuye a la elevación ética de la sociedad.

Trasladado al proceso de formación, el esquema requiere que se alcance una conciencia ética de la educación como el esbozo de un horizonte para toda la vida en que se han de efectivizar las capacidades con las que cada individuo está dotado. A ello se añaden ulteriores estadios que conciernen a la adquisición de una disposición al estudio como un hábito, a una autosatisfacción con los avances logrados en el conocimiento y en la vida práctica, y a una felicidad en virtud de la mejor relación con el mundo circundante.

El resultado es la condición de funcionario de una comunidad ética que todo ser humano debe alcanzar y ejercer. Para caracterizar esta condición se puede recurrir a interpretaciones filosóficas de los principios de Ulpiano.

Leibniz ha interpretado el principio “dar a cada uno lo suyo” como un principio de justicia distributiva por el cual se distribuye, sin provocar querellas, lo común de la sociedad entre los asociados, y el precepto “no hacer daño a nadie” como un principio de la justicia conmutativa ajustado al concepto de que exige observar lo que es propio de cada uno, restituir lo que es arrancado y excluir la exageración en dignidad y mérito.¹⁰ El tercer precepto se centra en la caridad que dirige la afectividad humana recíproca por medio de la razón. Leibniz afirma que “el que sigue constantemente a la razón estará maravillosamente preparado tanto para la sociedad en lo universal como para la amistad en lo singular”, y define a la caridad como “la benevolencia general o amor a todos. Amar es complacerse con la felicidad ajena, o acoger la felicidad ajena en la propia”.¹¹

Por su parte, Kant relaciona el primer precepto con un Estado que asegura a cada uno lo suyo frente a los demás como un principio de justicia distributiva, y el segundo con los prejuicios que se producen ante el cambio de la situación. Si se

9 Edmund Husserl, *Grenzprobleme der Phänomenologie*, pp. 315-316.

10 G. W. Leibniz, *Textes inédites d'après les manuscrits de la Bibliothèque provinciale de Hanovre*, ed. Gaston Grua. Paris, Presses Universitaires de France, 1948, p. 597.

11 *Ibid.*, pp. 609-640.

deteriora la moneda y no hay nada predeterminado al respecto, es preciso apelar a la equidad porque “el derecho más estricto es la injusticia más grande”.¹² El tercer precepto es el precepto superior y universal de la honestidad jurídica y consiste en el deber de afirmar el propio valor como el de un ser humano en la relación con los otros hombres. Este deber establece un nexo con la moralidad porque Kant lo caracteriza como “obligación que parte del derecho a la humanidad en nuestra propia persona”, y los expresa en la máxima: “No te conviertas en un mero medio para los otros, sino sed para ellos solo a la vez fin”.¹³ Recordemos la segunda formulación del imperativo categórico kantiano, esto es, la fórmula del fin en sí mismo: “Obra de tal modo que trates a la humanidad, tanto en tu persona como en la persona de otro, siempre al mismo tiempo como un fin y nunca como un simple medio”.¹⁴

Estas reflexiones inspiradas en Ulpiano acerca de la benevolencia general (Leibniz), el derecho de la humanidad en las personas (Kant), junto con la búsqueda de la más elevada forma de comunidad (Husserl) convergen en el mandato de considerar a los otros como sujetos de carácter absoluto fomentando el ejercicio de la libertad y de la responsabilidad en cada uno. Requieren autenticidad en el amor a sí mismo y en el amor al prójimo en contraste con las versiones egoístas en la utilización del otro para fines exteriores en la condición de un buen instrumento social, y en el gozo de sí a través de la riqueza y el poder. Y exigen que la humanidad alcance una felicidad progresiva y mayor posible en la que cada hombre tiene su parte en la medida en que contribuye al creciente valor y armonía del todo.

2. ÉTICA Y PLANIFICACIÓN PEDAGÓGICA

Jaspers se hace eco de una renovación educacional, y observa que el futuro humano depende de una educación que no podrá alcanzarse meramente mediante puntos de vista técnico-escolares, es decir, prescripciones psicológico-pedagógicas o didácticas, sino que presupone una transformación del hombre mismo y la formación de educadores adecuados en razón de que la educación reposa en el irremplazable contacto personal que sustenta toda organización institucional de la enseñanza: “Se puede muy bien en la educación reflexionar y planificar por doquier, pero es más importante ver los límites de este planificar y atenerse escru-

12 Immanuel Kant, *Die Metaphysik der Sitten, Kants Werke*, Berlin, Walter de Gruyter, 1968, VI, p. 235.

13 *Ibid.*, p. 236.

14 Immanuel Kant, *Grundlegung der Metaphysik der Sitten, Kants Werke*, Berlin, Walter de Gruyter, 1968, IV, p. 429.

pulosamente a ellos. La instancia que se encuentra sobre la planificación no puede ser planificada”.¹⁵

Por tanto, el análisis sobre los fines que merecen ser efectivizados, los medios que conducen a los fines y la responsabilidad por los fines según los lineamientos que se han esbozado tiene que anteponerse al examen de prescripciones didácticas que auxilian al docente en la práctica orientada hacia esas metas. En este sentido Eugen Fink escribe: “Solo se *podría* formar seres humanos si se supiera ya para qué *fines*. Al florecimiento técnico de la moderna pedagogía corresponde una total depresión del saber acerca de la meta de los seres humanos”.¹⁶

Una vez que se han planteado los fines como metas ideales, cabe analizar aspectos prácticos y empíricos de una enseñanza orientada por ellos. Se requiere prestar atención a dos cuestiones. Por un lado, se deben considerar formas de proceder que permitan una convergencia de formulaciones universales con la aplicación particular según la *phrónesis* aristotélica, es decir, la sabiduría práctica o arte de la decisión sabia y equitativa en situaciones singulares en que las metas ideales son confrontadas con la complejidad de la vida. Aristóteles se refiere a la distinción entre justicia y equidad (*epieíkeia*) en virtud del carácter inadecuado de la regla general para situaciones inéditas: “Esta es la naturaleza de lo equitativo: ser un correctivo de la ley ahí donde es defectuosa por su universalidad” (*Ética a Nicómaco* 1137b 26).¹⁷

Por otro lado, se pueden obtener contribuciones a la enseñanza y a la práctica de principios éticos a partir de tendencias latentes en el ser humano, e indirectamente a partir de cualidades morales implícitas en el ejercicio de disciplinas científicas o de variaciones imaginarias sobre la realidad en las artes.

Hay tendencias latentes en el ser humano como la indignación infantil ante repartos desiguales, promesas incumplidas, y castigos o recompensas mal distribuidos. Se puede ver en ellos un esbozo de la justicia distributiva, una anticipación del dominio de los contratos, tratados e intercambios, y un antecedente para el derecho penal con sus sanciones y castigos. Y se ha de avanzar hacia las mencionadas con-

15 Karl Jaspers, “Von den Grenzen pädagogischen Planens”, en *Philosophie und Welt. Reden und Aufsätze*, München, Piper, 1958, p. 37. Cf. pp. 28-38.

16 Eugen Fink, *Zur Krisenlage des modernen Menschen. Erziehungswissenschaftliche Vorträge*, Würzburg, Königshausen & Neumann, p. 214. Cf. Karl Jaspers, *La bomba atómica y el futuro de la humanidad*, p. 482. Cf. Edmund Husserl, *Introducción a la ética. Lecciones de los semestres de verano de 1920 y 1924*, Madrid, Trotta, 2020, pp. 52-56, 317.

17 Cf. Paul Ricoeur, *Soi-même comme un autre*, Paris, Éditions du Seuil, 1990, pp. 291-344.

notaciones éticas de esta búsqueda incipiente de lo justo.¹⁸

En sus discursos rectorales, Hegel señala que el efecto moral no se logra solo con una “enseñanza inmediata” de conceptos y principios morales, sino que se debe tener en cuenta “el efecto mediato que la enseñanza de las artes y las ciencias ejerce en este sentido”.¹⁹ Pueden mencionarse aquí las cualidades morales implícitas en la práctica de disciplinas científicas y las variaciones imaginarias que las artes ejercen sobre la realidad.

La ciencia exhibe un movimiento que avanza progresivamente desde verdades de un nivel inferior a conocimientos más elevados. Ajustado a la exigencia categórica de buscar lo mejor posible, se trata de un horizonte infinitamente abierto en dirección a teorías más adecuadas. De este proceso se pueden extraer consecuencias éticas en el sentido de que la ciencia requiere hábitos guiados por cualidades como el desinterés, la persistencia, el rigor, la claridad, el ordenamiento, la veracidad y la esperanza en un acrecentamiento del conocimiento. Esto opera como motivo para un análogo acrecentamiento del valor en las metas de la acción. Asimismo, como ha destacado Karl Popper, la disposición a aprender de los demás en una discusión racional con el genuino deseo de entender lo que intenta decir el otro mediante un enriquecimiento mutuo. Señala que la tradición de la discusión racional en ciencia “crea, en el campo político, la tradición de gobierno por discusión, y con ella el hábito de escuchar otro punto de vista, el desarrollo de un sentido de la justicia, y la aptitud para llegar al compromiso”.²⁰

Las artes ofrecen un apoyo para la renovación de la vida ética. Posibilitan una variación imaginaria del mundo dado mediante la proyección de un mundo posible que puede ser apropiado por el espectador o lector. En esta condición, el educando experimentará una variación imaginaria de sí mismo que corresponde a la metamorfosis de lo real efectuada por las obras. Paul Ricoeur pregunta: “¿Qué sabríamos del amor y del odio, de los sentimientos morales, y, en general, de lo que llamamos ipseidad, si estos temas no hubieran sido llevados al lenguaje y articulados por la literatura?”²¹ La configuración del texto en la creación literaria se convierte en una refiguración de la vida humana mediante la lectura en una apropiación. Así,

18 Cf. Paul Ricoeur, *Lo justo 2. Estudios, lecturas y ejercicios de ética aplicada*, Madrid, Trotta, 2008, pp. 214-215.

19 G. W. F. Hegel, *Nürnberg und Heidelberger Schriften 1808-1817*, p. 345.

20 Karl Popper, *Conjectures and Refutations. The Growth of Scientific Knowledge*, New York & Evanston, Harper & Row, 1955, p. 352.

21 Paul Ricoeur, *Hermeneutics and the Human Science. Essays on Language, Action, and Interpretation*, Cambridge, Cambridge University Press, 1980, p. 143.

la capacidad para estar en un mundo se amplía cuando un ser humano se ha aplicado a sí mismo lo que le proporcionan las obras de la cultura. La aplicación del texto permite una “catarsis”, término que “designa ante todo el efecto más moral que estético en la obra: situaciones nuevas, normas inéditas son propuestas por la obra, y ellas enfrentan y quebrantan las ‘costumbres corrientes’?”²²

Lo expuesto señala algunos caminos para satisfacer la exigencia formulada por Hegel en otro discurso rectoral (1815): “Que nosotros, los padres y los docentes, nos apoyemos recíprocamente hacia las metas de la formación moral (*die moralische Bildung*) de los alumnos; mediante esta unificación debemos esperar ver coronada con éxito nuestra tarea de educarlos como hombres inteligentes, capaces y morales”.²³

MEDITACIONES SOBRE LA EDUCACIÓN

Marcelo Urbano Salerno

Esta convocatoria inter académica requiere la exposición sobre un tema pleno de inquietudes desde distintos enfoques. Ello permite meditar sobre su esencia vital y ofrecer algunas reflexiones que surgen espontáneamente ante la complejidad de una cuestión prioritaria para nuestro país. Merece ser atendida desde una perspectiva intelectual y, obviamente, también filosófica. Las líneas que siguen no aspiran a tener fundamento en determinada filosofía, ni al conocimiento en sí del significado profundo de la idea de educación “in abstracto”. Es verdad que el tema ya se hallaba en el centro atencional de la cultura helénica y que en el presente los pensadores modernos se han dedicado a su examen trascendente.

A edad temprana, cuando comienza la infancia, los seres humanos reciben lecciones de vida para la formación de su personalidad. Será la madre quien asumirá la educación inicial. Lo hará con amor a medida que sus sentimientos afloran y las responsabilidades aumentan. Las leyes de la naturaleza orientarán la misión materna en la intimidad hogareña. Al nacer, la mente de una persona es como un libro que tiene todas las páginas en blanco que luego se van escribiendo a lo largo de los años en varios capítulos hasta llegar al epílogo. Desde su nacimiento una criatura recibe nociones de distinta índole guiadas por la finalidad de moldear su carácter y la conducta en aras del porvenir.

La educación inicial es básica para la persona, y continua en el tiempo. Va más

22 Paul Ricoeur, *Temps et récit. III. Le temps raconté*, Paris Éditions du Seuil, 1985, p. 258. Cf. pp. 229-230-356.

23 G. W. F. Hegel, *Nürnberg und Heidelberger Schriften 1808-1817*, pp. 375-376.

allá de la escolaridad donde se aprenden las denominadas “primeras letras”. Ha sido una demanda de la filosofía a partir del siglo IV a J.C. El futuro de un individuo depende de la educación recibida, fundamentalmente ética, ya que se debe enseñar según una escala de valores para vivir y convivir. Son nociones esenciales a partir de la llegada a este mundo que hacen a su formación general. Más tarde la persona pasará a integrarse al ámbito familiar y a la sociedad circundante que lo estará aguardando, donde será bienvenida. El período de la niñez tiene que brindar felicidad y alegría a quien transita por ese camino, además de recibir los instrumentos necesarios para la supervivencia, entre los cuales está recibir una educación de la mejor calidad.

Platón desarrolló ideas sobre la educación juvenil de los futuros ciudadanos de la “polis”; se lo considera el creador de la pedagogía para la temprana edad. Este discípulo de Sócrates sostuvo que los niños debían tomar conciencia de los principios naturales de la vida humana y de las leyes o “nomos” que rigen las fuerzas espirituales. En la antigua Roma la enseñanza se impartía en el hogar familiar, espacio dedicado a dar lumbre y calor, donde regía la autoridad paterna. Recuérdese que el Emperador Carlomagno tuvo la iniciativa en el año 788 de fundar escuelas públicas en el Imperio de Occidente, donde se seguía un programa de dos ciclos de estudio, el “trívium” y el “quadrivium”. Recuérdese también que durante la Edad Media se fundaron las primeras universidades, lo cual supone que hubo un acceso previo de los estudiantes en las “Scholae majores” y a las “Scholae minores”. Estos antecedentes permiten afirmar que la escolaridad ha sido una preocupación constante de los países civilizados, dado que la enseñanza era apreciada como un bien social, de modo que en la actualidad no se la puede marginar, ni postergar su debida consideración.

Un principio irrefutable es que la educación concierne a todo ser humano, como el agua lo es para saciar la sed, y el aire para respirar. Si esa idea no merece atención por algún funcionario de gobierno, ese ser quedará inerte ante su destino. Existe en los países una estructura educativa que es pública, la que comprende la enseñanza estatal y la enseñanza privada. Por encima de esa estructura, la que tiene entre otras funciones la de expedir títulos habilitantes de los estudios, se encuentra la impartida en el seno familiar, conforme a sus creencias y convicciones arraigadas. Pero es insuficiente, resulta necesario además aprender a aplicar las nociones incorporadas en la mente a la vida real.

Argentina atraviesa una crisis educativa de singulares características que no será fácil revertir en una empresa que insumirá tiempo. Acaso como instancia previa sea necesario celebrar un pacto entre todos los habitantes del país sobre las medidas

a implementar, es decir, establecer la política educativa que será una cuestión de Estado. A ese fin habrá que consensuar un diagnóstico de la crisis, investigar las falencias y los fracasos del sistema vigente, si es que se puede hablar que existe un sistema. Los actores que deberán intervenir en la gestión a emprender serán los padres de los niños, los educandos y los educadores. Se repite con frecuencia que no basta con saber el abecedario y conocer las operaciones matemáticas: toda persona tiene que haber aprendido a pensar. La escuela deberá abrir sus puertas para quienes necesitan adquirir los conocimientos básicos en su futuro devenir. En eso consiste el desafío.

APORTACIONES PARA UNA DISCUSIÓN SOBRE LA EDUCACION EN FILOSOFÍA

Mario Caimi

Mi experiencia en educación se limita a haber sido profesor en la facultad de Filosofía y Letras de la universidad de Buenos Aires durante más de veinte años. La consigna que nos han dado indica que debería limitarme a temas de la educación primaria y secundaria. Sobre eso no puedo hablar con fundamento concreto; sin embargo, algunas experiencias recogidas en la universidad tal vez puedan aplicarse también a los niveles básicos de la educación escolar.

En la universidad, hasta que me llegó la jubilación, tuve a mi cargo la materia Filosofía Moderna, que básicamente viene a ser la filosofía de los siglos XVII y XVIII. Como los cursos eran cuatrimestrales, tenía que incluir en esos cuatro meses la explicación de los sistemas filosóficos de Descartes, Bacon, Hobbes, Locke, Leibniz, Hume, Spinoza, Berkeley, Voltaire, Rousseau, Kant y otros. Son autores que han moldeado el pensamiento filosófico en general y forman la base de la filosofía contemporánea. No pueden ser ignorados por los estudiantes de la carrera de filosofía. Sus sistemas son complejos; pero yo no contaba, para exponer sus teorías, con más de esos cuatro meses. Por eso me resultaba –y me resulta- incomprendible que a los temas de didáctica y de pedagogía general (que esos mismos estudiantes tenían que conocer, para poder ejercer el profesorado de filosofía) se les otorgaran cuatro cuatrimestres (dos años) de cursada obligatoria. En esos cuatro cuatrimestres se explicaban las presuntas maravillas del llamado “Mayo francés” de 1968; la importancia de desentenderse de los contenidos; y se consideraba un mérito –lo dijo una decana de esa facultad- oponerse a la “meritocracia”.

He visto que esa sobrevaloración de la didáctica y de la pedagogía se halla también en otras disciplinas. La Argentina ha dado excelentes artistas; pero para cursar

el conservatorio o las carreras de artes plásticas es obligatorio aprobar muchas materias de pedagogía; tantas, que desalientan precisamente a los estudiantes más talentosos. La financiación de los cursos de teorías pedagógicas se lleva los recursos que se podrían emplear para comprar instrumentos musicales, o materiales necesarios para la creación plástica, o para becar a estudiantes especialmente talentosos.

Entiendo que las carreras en las que se forma al personal docente de los ciclos primario y secundario están sometidas a la misma exigencia desmedida de conocimiento de teorías pedagógicas abstractas ajenas a la formación específica del docente. Con eso se roban tiempo y recursos a la formación docente en aquellos contenidos que se tendrán que enseñar en la escuela primaria y secundaria. A ello se suman los obligatorios cursos de capacitación, que muchas veces no versan sobre los contenidos que hay que transmitir, sino también sobre teorías alejadas de la realidad del aula.

La sospecha que se despierta en mí, al considerar todo esto (y al escuchar las protestas de muchos docentes que trabajan en el aula) es que los graduados en ciencias de la educación han desarrollado una exitosa estrategia para obtener empleo u otros beneficios, en lugar de desarrollar estrategias para ayudar a los alumnos de la escuela primaria y secundaria a adquirir los conocimientos imprescindibles (tales como lectura, escritura, aritmética, idiomas, y otras habilidades específicas). Encuentro aquí un lamentable paralelo con lo que he podido comprobar personalmente en mi experiencia de docencia universitaria. Esa sospecha encuentra cierto soporte cuando se advierte que la tan lamentada decadencia de la educación en nuestro país muestra un notable paralelo con el auge de la influencia de quienes han trazado, desde lo teórico, las directivas de la formación de docentes de la escuela primaria y secundaria.

FUNDAMENTOS DE LA EDUCACIÓN BÁSICA

Francisco García Bazán

1. PLANTEAMIENTO GENERAL DEL ASUNTO

Comenzamos con lo más próximo e inmediato: la instrucción. Espontáneamente admitimos la necesidad de ser instruidos, de poseer medios apropiados y organizados para afrontar las necesidades de la vida. En concreto, para resolver los obstáculos que se le presentan a la existencia personal y la coexistencia colectiva. Pero lo propio del hombre --mujeres y varones-- y en la base de la elección y ejecución de estos medios y recursos útiles que le permiten ser instruido, está la educación.

Educación, es un sustantivo verbal que deriva de la primera acepción del verbo

latino *educare* (*educare*, gr. *anatrepho*), criar, alimentar, por eso la acción educativa se inicia en el contacto del neonato, del recién nacido con el pecho materno y la lactancia incluyendo los nexos interactivos entre la maternidad, la familia y el hogar.

Más adelante, porque el ser humano es viviente intelectual, se hace presente la segunda acepción de *educare* (*educere*, gr. *exago*), como *e-duco* un verbo compuesto de *duco* y la preposición *e-ex* “salir afuera”, hacer salir, sacar del seno materno, conducir, guiar, acciones que adquieren sentido como actividad obstétrica (*ob-sto: lo que queda enfrente firme*), en la que interviene la partera, que “está enfrente” como comadrona para ayudar a la parturienta (derivado de *pario*, *peperi*, *partum*) a poner al infante en el mundo. Así la educación tomando esta segunda acepción del vocablo y vinculándola al joven Platón en relación con la docencia filosófica pública de Sócrates, puede interpretar ésta en su aspecto coparticipativo como una especie de “mayeútica” (*maieutiké*), el oficio propio de la comadrona o comadre (*maieútría*), que participa del parto o parición como segunda madre. En el sentido intelectual metafórico, es el maestro el que permite hacer emerger, como exteriorización en la luz natural el conocimiento embrionario. Y es el padre el que celebra la operación exitosa del vástago recién nacido, alzándolo en el aire, como emergido en la luz pública y realizando la operación ante testigos sociales. Pero toda esta escenificación doméstica progresiva, no sólo se aparta de la discreción de la maternidad, sino que observada a fondo, es el triunfo de una anomalía física, puesto que el apogeo del ser humano no se da en la exteriorización de la luz pública, sino en la reminiscencia interior oculta que ilumina a la pública y mundanal. Esta preferencia comunitaria del éxito de lo aparente ante lo real, es el que reclama la corrección platónica de la afirmación de dos mundos o planos ontológicos, señalando que la verdadera luz que ilumina al sujeto viviente que conoce no es la claridad sensible, sino la luz del orden inteligible.

Radica en lo descrito la base de la auténtica educación que exige el fenómeno instrumental de la instrucción, ya que los juegos de palabras no siempre mienten, sino que a veces se recurre pedagógicamente a ellos para que el orden transitorio humano retorne al paradigma y que éste sea su compañero inseparable. Sin embargo, el sentido del *educare* es subsidiario de la legitimidad original del primero, porque verdaderamente se “sale afuera” no bajo la luz del cosmos transitorio, sino de la diafanidad incontaminada y transparente del orden inteligible, el “mundo de las ideas”. Son las ideas, los modelos reales y sus recíprocas relaciones permanentes, las que muestran una ordenación fundamental, que es no parcial sino universal, porque abarca sustancialmente unidos el centro y la periferia del mundo en eterna correlación.

II. LA DOCTRINA DE PLATÓN

Luego de su primer viaje a Sicilia, alrededor de los años 387-388 a. de C., Platón estableció su escuela de filosofía en el jardín del héroe Academos. Se hallaba el filósofo en su juventud madura y hacia aquel reducto de sabiduría concurrirán durante casi cuarenta años los más diversos admiradores de sus dotes de pensador: científicos formados, de la estatura de un Eudoxo de Cnido, filósofos reactivos a su espiritualismo o realismo fenoménico, de la talla de un Aristóteles de Estagira, adeptos pitagorizantes como su sobrino Espeusipo, el segundo guía de la Academia, y platónicos dualistas o de orientaciones más o menos piadosas provenientes de diversos puntos geográficos: Jenócrates, Hermodoro, Heráclides del Ponto y Filippo de Opunte. Pero también un caldeo se hizo presente en el ámbito escolar, según lo atestigua el *Indice Herculanense* de los filósofos de la Academia, algunos magos y el persa Mitridates, quien dedicó una estatua de Platón a las Musas.

Si tenemos en cuenta la imagen de aséptico intelectualismo, aunque es cierto nimbada de una total libertad de reflexión, de la cual nos quieren convencer algunos críticos contemporáneos de la historia del pensamiento griego, como W. K. C. Guthrie, y con anterioridad Harold Cherniss, la Academia no habría sido básicamente más que un centro de investigación, diálogo, enseñanza y reflexión profundas, en cuyo medio podían subsistir puntos de vista dispares, suscitados por la misma amplitud de miras del fundador. Las varias ramificaciones del pensamiento platónico en la Academia Antigua ratificarían lo dicho. A la postre, y como lo acepta más de un estudioso, la Academia se constituiría en el mejor antecedente de lo que debería ser la universidad ideal de los tiempos posteriores en un mundo controvertido en el cual después de más de veinte siglos de polémicas ideológicas es necesario por exigencias prácticas distinguir con precisión la vida del saber, de la propia de la religión y del arte.

Si tenemos, sin embargo, firme ante la mente otros valiosos elementos para la comprensión del hecho, a saber: 1º) la naturaleza heterogénea de los miembros académicos, como ya se ha apuntado; 2º) la importancia que en la Academia adquirió la actividad de tipo piadoso en relación con las Musas; 3º) la influencia que la organización de la sociedad pitagórica ejerció sobre Platón para la fundación de su escuela, la perspectiva cambia y la filosofía aspirante a la *sophía* puede ser proclamada sin miedo a la confusión como la “música superior” y “la más bella y mayor de las armonías será con justicia una sabiduría (*sophía*) superior”, con frases del filósofo ateniense.

La filosofía se considera de esta forma como el vértice de la cultura tradicional, de la *paideia* griega, y ella es mucho más que un simple ejercicio intelectual riguroso. Es un amor al saber que trasforma a los sujetos, es aspiración de educación integral, actividad humana que aspira a ser última y completa, por lo tanto, cultivo armónico que permite a maestros y discípulos conviviendo en un medio que abarca a la totalidad de las aspiraciones humanas en el rango del intelecto, el sentimiento y la iniciativa personal, alcanzar una gradual y perfecta aproximación a la *sophía*. No en vano Apolo preside la Academia y la más venerada de las Musas, Calíope, patrocina la práctica filosófica. Lo que en el seno de la Academia se aspira a recuperar no es la filosofía entendida como una simple ciencia indagadora y exacta, sino como el saber riguroso que autorrealiza y que desde los prototipos logrados de los “sabios griegos” – sirvan como ilustraciones Tales o Bías --, las arcaicas corrientes órfico-pitagóricas iban trasmitiendo como un modo de vida logrado orientado por el camino de la búsqueda intelectual, el modo de vida filosófica: la existencia común de los enamorados de la verdad.

Más allá de los desvíos y de las infidelidades de las conductas que permitieron, ejemplificadas por la debilidad de Polemón --según noticia de Numenio de Apamea-- que la búsqueda sin capitulaciones de lo verdadero por parte de Sócrates, se convirtiera en proceso racional indefinido, una vez que se hizo carne entre los académicos la “famosa *epokhé*” --la suspensión del juicio-- y el escepticismo dominara en la Nueva Academia.

Lo dicho últimamente fue legado, pero el proyecto educativo visionario del filósofo debía demostrarse como modelo cristalizado en la polis, y si no lo concretó en la realidad temporoespacial, en las *Leyes* se torna visible el meollo de su escuela funcionando como un mundo político. Así lo enseña la *Epínomis*, apéndice que corona a las *Leyes*:

“Es necesario que toda figura, todo sistema numérico, toda combinación armónica, en fin, el concierto de todas las revoluciones siderales, revelen su unidad a quien se instruye metódicamente, y esta unidad aparecerá, si, lo repito, se aprende correctamente, con los ojos siempre fijos sobre la unidad, pues entonces se mostrará a la reflexión que un lazo natural único vincula todos los fenómenos”.

Y la ciudad, cosmos humano, refleja también esa unidad, viviendo según el modo correcto de una nueva generación que comienza a ser educada ya en el seno de la madre, puesto que “todos los cuerpos se benefician al ser movidos de forma no fatigosa, con toda clase de sacudidas y movimientos... la mujer que esté encinta deberá pasearse; modelará a su recién nacido como si fuere cera mientras él es tierno”. Ejercicios rítmicos, además, que igualmente deben seguir plasmando el alma

y el cuerpo de los infantes: “los que deberían vivir continuamente mecidos como si estuvieran en un navío”, precepto, por añadidura, que la misma experiencia ha enseñado a las nodrizas y a las madres, las que con sus movimientos y canciones de cuna: “encantan en el sentido pleno de la palabra, a sus bebés, de la misma manera que se encanta a los bacantes frenéticos, por medio de este movimiento, que es una combinación simultánea de la danza y la música”. Actividad rítmica, la aludida, sumamente provechosa, que en la temprana niñez se completará con juegos y entretenimientos solicitados por el psiquismo infantil, que a partir de los siete años se continuará con el aprendizaje del manejo de las armas (arco, jabalina y honda) y que persistirá ejercitándose siempre en una doble faz instructiva, o sea, “formando el cuerpo por la gimnasia y el alma por medio de la música”, cada asignatura según la organización rítmica que le corresponde, ya que la meta de la educación ciudadana, el camino recto, cerrando nuestro periplo comparativo, se encuentra en: “vivir jugando, y jugando a juegos tales como son los sacrificios, los cantos, las danzas, los que nos harán capaces tanto de conseguir el favor de los dioses como de rechazar los ataques de nuestros enemigos”.

III. LA TRADICIÓN PLATÓNICA

Será Espeusipo, primer escolarca de la Academia después de la muerte del Maestro, quien dejará el primer testimonio de este interés en su afición por vincular estrechamente al Uno y a la díada indefinida, haciendo proceder a la segunda del primero, el que está sobre el ser, lo bello y lo bueno. Pero será especialmente Plotino, en el siglo III^o d. de C., el que transitando por la misma senda por la cual han seguido las *Memorias pitagóricas* de Alejandro Polihistor, Eudoro de Alejandría, Nicómaco de Gerasa y Moderato de Gades, quien expondrá una doctrina aritmológica tan elaborada en sus resonancias metafísicas como es la expuesta en la *Enéada* V, 5 (32), 4.

En pocas palabras. Lo Uno, el Bien o lo Primero, es Unidad en sí, en el sentido más propio. De esta manera no es un número, ni esencial (los del orden inteligible), ni cuantitativo o matemático (los que instituyen la vida ordenada en el cosmos psicofísico). Sin embargo, todos, inmediata o mediatamente participan de su unidad suma. ¿Cómo es esto posible? Por una simplicísima razón. Lo Uno en sí excede a los números esenciales, a los componentes de la tetraktys (1.2.3.4, interpretamos), porque cada uno de ellos no es simple, sino compuesto. Cada uno de ellos es una unidad singular; una esencia: unidad, dualidad, trinidad, cuaternidad, diferente del Uno, pero afín con El.

Hay diferencias con Platón -- los tiempos han cambiado y la Roma de Plotino no es la Atenas de Platón—. Plotino hace más hincapié que Platón en la vida retirada del filósofo y su subestimación de la acción en beneficio de la teoría se proyecta en una clara distinción entre las funciones del filósofo y del político. La escuela plotiniana, más uniforme que la Academia, aspira a ser el umbral de la conversión espiritual o filosófica y difícilmente se la pueda interpretar como un semillero de guardianes de la ciudad. Se asemeja más al círculo intelectual influyente, que a una institución escolar capaz de transformar a un medio políticosocial. Platón había aconsejado a Dión y Dionisio el Joven y sobre su prestigio de sabio pagó en más de una oportunidad el oneroso cargo del fracaso político de los hombres públicos. Plotino aspiraba con el auxilio de senadores amigos e incluso la ayuda imperial a construir una Platonópolis. Platón ansiaba que su modelo político-social sublimado por su aspiración al Bien, se proyectara en la realidad cambiante y riesgosa de la ciudad. La transformación política se mostraría así como la verificación de un aspecto de su doctrina. Plotino sólo quería trasportar sus intuiciones a la experiencia de un reducto artificial, ajeno a las contiendas políticas y sociales. Según lo entendemos en Occidente, la imagen de Platón educador, brilla con mayor limpidez y universalidad que la de Plotino.

IV. AMPUTACIONES PLATÓNICAS DEL MEDIOEVO CRISTIANO, LA MODERNIDAD PROGRESISTA Y LOS REFLEJOS PEDAGÓGICOS ACTUALES

En medio de la teoría filosófica del platonismo milenario se introdujo para corregirlo y a la postre opacarlo y arrinconarlo, la mentalidad judía y cristiana con sus intuiciones mayores: la creación del mundo, la exclusividad monoteísta y como consecuencia la improcedente tesis de la subordinación de la filosofía a la teología.

El primer sistematizador de estas ideas antihelénicas, el judío Filón de Alejandría, es preciso al respecto al entender la filosofía como el basamento reflexivo necesario, pero preparatorio, de la posibilidad de exégesis de la Sagrada Escritura que es la fuente de la verdadera filosofía. La formulación del principio acomodador general de la “filosofía sierva de la teología”, tiene su origen en estos presupuestos del pensador y dirigente político de la comunidad judía de Alejandría. Por eso el autor cristiano que opera como puente hacia los pensadores cristianos, en el terreno ya preparado por ellos, --los llamados escritores eclesiásticos y apologistas como el autor de “*El Pastor*” de *Hermas*, Justino Mártir o Tertuliano-- es Clemente Alejandrino, el que escribe bajo inspiración filoniana en *Stromata* I, 30,1: «Al igual

que el ciclo de estudios (*ta enkyklía mathémata*) es útil para la filosofía, que es su reina, así también la misma filosofía contribuye a la adquisición de la sabiduría (*sophía*). La filosofía, pues, es una práctica de la sabiduría (*epitédeusis sophías*); la sabiduría, en cambio es la ciencia (*epistéme*) de las cosas divinas y humanas y de sus causas. La sabiduría es la señora de la filosofía, como ésta lo es de la propedéutica». Pero esta definición del escritor cristiano está siendo literalmente fiel a Filón y a la creencia de la superioridad de la enseñanza bíblica frente a la doctrina platónico pitagorizante, “el amor al saber es siervo de la Sabiduría”. De este modo Filón el judío, había escrito:

«Y por cierto que, así como los estudios generales contribuyen a la adquisición de la filosofía, así también la filosofía concurre a la adquisición de la sabiduría. La filosofía, en efecto, es la búsqueda de la sabiduría, y la sabiduría es el conocimiento de las cosas divinas y humanas y de las causas de ellas. Viene a ser, pues, la filosofía la sierva de la sabiduría, así como la cultura general lo es de la filosofía». Y decía pitagóricamente Nicómaco de Gerasa, remontándose a testimonios antiguos que tienen por fuente a Pitágoras: «La filosofía es para nosotros, como lo he dicho, el deseo de la sabiduría, la sabiduría es la ciencia de la verdad que está en los seres, los seres son unos los propiamente dichos y los otros por homonimia... Seres propiamente dichos y seres por homonimia, es decir, los inteligibles y los sensibles», puesto que: «Decíamos que fue Pitágoras el primero que usó el nombre de “filosofía” y dijo que ésta es deseo (*órexix*) o una especie de amor (*philía*) a la sabiduría, y que la sabiduría es ciencia (*epistéme*) de la verdad de los seres. Y con la palabra “seres” se refería a los inmateriales (*áula*) y permanentes (*aídia*) que son también lo sólo determinante (*drastiká*) del ser...y de las cosas que no son por naturaleza objeto de ciencia, tampoco es posible pensar que haya ciencia. La filosofía, por tanto, no puede ser naturalmente deseo de una ciencia que no pueda existir, sino mejor de aquella que es la ciencia de los seres propiamente dichos y que son siempre idénticos y del mismo modo y coherentes siempre con su denominación de seres». Frente a este modo de entender el nombre “filosofía” que retoma la arcaica enseñanza del mismo Pitágoras según la opinión de Heráclides del Ponto transmitida por Diógenes Laercio y Cicerón, la referida por Aecio –*Placita I* -- que la remite a la información de los estoicos: “Por consiguiente los estoicos decían que la sabiduría es la ciencia de las cosas divinas y humanas, y la filosofía el ejercicio de la técnica conveniente», o bien Sexto Empírico en *Adversus mathematicos IX*, 13: «Dicen que la filosofía es la práctica de la sabiduría, y la sabiduría la ciencia de los hechos (*prágmata*) divinos y humanos», se aleja del interés trascendente. La interpretación de los cristianos alejandrinos solicita a emulación de Amonio

Saccas el dominio pleno de las otras filosofías --salvo las materialistas -- y su cotejo y desde aquí ir a su fuente y remate, la exégesis de la Sagrada Escritura. El caso de Orígenes es patente. Ver lo expresado más arriba con la confirmación de Gregorio el Taumaturgo. Esta situación ambigua será continuada por Casiodoro con la fundación del *Vivarium* e Isidoro de Sevilla en el cauce cultural y familiar de las *Etimologías*. En estos autores el *Plato Christianus* frente al griego con el temor visceral y milenarista al talento especulativo de los herejes gnósticos que ha hecho rodar cabezas insignes, como las de Prisciliano de Ávila y sus seguidores, es lo que se debe evitar en la aptitud docente para que el dogmatismo sinónimo de ignorancia y el totalitarismo mental no se imponga desde la enseñanza en los primeros años de la niñez y adolescencia, siguiendo la influencia pragmática y solapada del que es un ejemplo brillante el papa León I, codificador inteligente de la ortodoxia más que teólogo profundo (440-461). Contrariamente la sabia distinción avanzada en el siglo I entre “autoridad espiritual y poder temporal” para evitar en las sociedades plurales los choques destructivos de las ideas y fomentar la libre diversidad universal parece ser orientación más apropiada.

LA EDUCACIÓN EN ARGENTINA - SU DETERIORO PROGRESIVO –
A Ray Bradbury,
*in memoriam*²⁴.
Hugo Francisco Bauzá

Un hecho tan llamativo como curioso es que desde hace años vienen implementándose numerosas acciones -congresos, simposios, cursos, *papers* y, entre otras, jornadas para docentes con suspensión de clases- orientadas a remediar el deterioro educativo y, paradójicamente, *la educación se malogra cada vez más*.

Los últimos informes PISA en lo que concierne a nuestro país viene dando resultados día a día más alarmantes. Un reciente documento del “Observatorio Argentino por la Educación”, señala que del 90 % de los jóvenes que ingresa al colegio secundario, sólo el 16 % concluye sus estudios en tiempo y forma. Para la

24 Ray Bradbury, el conocido narrador (1920-2012), visitó la Argentina en 1997 con motivo de la Feria del Libro a la que había sido invitado y cuya presencia en ese evento fue notable. Su participación marcó época. Tras su discurso, increíble cantidad de jóvenes lo ovacionó de pie y formó largas filas solo para obtener una firma en alguno de sus libros. Tiempo más tarde, el propio Bradbury manifestó: “Mi visita a la Argentina en 1997 fue una de las experiencias más maravillosa de toda mi vida” a causa del afecto que le prodigó la gente. Este genial creador es una de las personas que más ha hecho en favor de la educación y la lectura, por eso lo evoco en estas páginas.

CIPPEC²⁵, en nuestros días se ofrece una escolarización lábil o precaria sobre la que, desde hace varias décadas, nos viene alertando G. Jaim Etcheverry (cf. *La tragedia educativa*, Bs.As., FCE, 1999).

La Mesa Nacional por la calidad educativa critica el reciente Plan Quinquenal de Educación (“Lineamientos Estratégicos Educativos para la República Argentina 2022-2027”), al que considera paupérrimo, insustancial, y con “enunciados vagos y palabras vacías”. Las objeciones apuntan a que una de las metas del gobierno es ampliar el número de egresados, pero *aulas colmadas de alumnos no garantizan necesariamente una esmerada educación*. Se trata de un sofisma ya que por decisiones ministeriales, se evita la repitencia con lo que los alumnos pasan de año llevándose materias. Hay que recuperar hábitos de estudio y premiar el esfuerzo: es imperioso y urgente.

Hoy los jóvenes evidencian un conocimiento cada vez más reducido del ámbito de las matemáticas que, ciertamente, *les modifica* -por no decir anula- *la capacidad de análisis y el poder de abstracción*. No pretendo indagar las causas, sino que doy cuenta de su estado de situación. Con todo, no puedo silenciar una de las razones: el uso del celular en las aulas, al que considero pernicioso. Valiéndose de él los estudiantes tienen en el instante y con rigurosa precisión resultados matemáticos con lo que van despreocupándose, por no decir olvidando, las operaciones más elementales (suma, resta, multiplicación, división, ni hablar de las operaciones algebraicas). ¿Para qué esforzarse en aprenderlas si la pantalla las ofrece en el acto y, reitero, con rigurosa precisión? ¿Qué alumno sabe, por ejemplo, dividir con decimales en el dividendo y en el divisor sin *tablets*, celulares u otros auxiliares informáticos? ¿Lo saben acaso muchos de sus maestros? No puede negarse que el uso de computadoras colabora en la tarea educativa, pero todo debe tener un límite: un viejo adagio señala que la abundancia -en este caso de información- lejos de beneficiar, perjudica. No me inmiscuyo en otras cuestiones de esa ciencia o de las naturales por no ser de mi ámbito profesional, sino que me aboco a problemas que atañen a la lectura y a su comprensión, otro de los campos en los que se dan falencias graves; así, las mencionadas pruebas PISA revelan resultados preocupantes en cuanto a comprensión de textos. Son muchas las causas de esa ininterrumpida declinación.

Señalo una cuestión aunque a primera vista parezca ancilar. El uso de *tablets* y celulares hace que cada vez se escriba menos a mano; más aún, hoy existen jóvenes que no saben escribir en letra cursiva. Días pasados una maestra de quinto grado me decía que muchos de sus alumnos -chicos de entre 10 y 11 años- no saben leer

25 Organización independiente, apartidaria y sin fines de lucro que trabaja por un Estado justo, democrático y eficiente.

en cursiva, es decir, la letra conocida también como itálica. Pero el problema no es solo desconocer la cursiva sino que, día a día, se va perdiendo la escritura a mano ya que los instrumentos informáticos que mencioné van confinando al olvido el arte de escribir. El dejar de hacerlo, hace que esa habilidad se pierda, ya que lo que no se usa se atrofia, según reza sentencia centenaria. Omito el tema de la caligrafía que hoy resulta un preciosismo de antigualla. Creo que ningún joven de nuestros días jamás ha escrito en un cuaderno caligráfico, más aún, estimo que ni siquiera tienen noticia de su existencia, pero el problema más preocupante es no comprender lo que se lee.

La proliferación de mensajes de texto, cada vez más breves y en ocasiones con contenidos predeterminados, no sólo tiende a anular el uso de la escritura manual sino, lo que es más grave, adormece la capacidad de pensar. Ni hablar de los *emojis* que, como mensajería instantánea, expresan una idea no con palabras sino mediante una imagen o pictograma. Esta circunstancia trae aparejada la disminución del vocabulario de los estudiantes y, con ello, su empobrecimiento en materia expresiva. Así, pues, se pierden los matices, las entrelíneas y otras sutilezas del lenguaje con lo que se pauperiza el sentido de los textos y con ello se debilita y tiende a cancelarse el espíritu crítico.

Se habla de unos siete mil millones de celulares en uso -¿será verdad?- lo que significa casi uno por persona, si atendemos a que el número de habitantes en el globo alcanza unos 7.800 millones. Recordemos también que variedad de dispositivos -relojes, celulares, televisores y algunos electrodomésticos- están conectados a *internet*. Una cifra varias veces millonaria de *mails* circula diariamente por la red, sin contar las búsquedas, virtualmente infinitas, de información en la plataforma *Google*. Asistimos a una revolución informática casi impensable, con un crecimiento exponencial ciertamente valioso pero, en ocasiones, la profusión de información lejos de ser beneficiosa opera como lastre que impide la concentración, según manifesté. La sobreabundancia de información, obtenida al instante con solo apretar la tecla de un ordenador, atenta contra su búsqueda lenta y minuciosa lograda con métodos tradicionales, me refiero a la consulta de archivos, bibliotecas y otros espacios que atesoran libros, folletos o documentos de valía. Su consulta, serena y meditada, brinda resultados no tan fugaces como los adquiridos a través de modernos auxiliares informáticos que, a causa de la celeridad con que se los logra, resultan efímeros. La riqueza del lenguaje -en particular en lo que refiere a matices- y la comprensión de textos se ven dañados por esa catarata de información digital.

Ray Bradbury, en su tan breve como monumental novela²⁶ *Fahrenheit 451*, publicada en 1953, alertó sobre los peligros implícitos en una educación fundada casi exclusivamente en el uso de pantallas, educación que desdeña la lectura en papel. La obra, además de diagnosticar con escalpelo de cirujano las falencias que conducen a una crisis educativa, sugiere métodos y recursos en aras de rescatar los valores tradicionales entre los que la lectura se impone como uno insustituible. El citado relato alude a una sociedad en la que están prohibidos los libros (hay en sus páginas tácitas referencias a acontecimientos siniestros que avergüenzan al género humano, así, la quema de libros perpetrada por los nazis o recientemente, la de *Los versos satánicos* del novelista indio -naturalizado británico- Salman Rushdie²⁷). Debido a esa proscripción sus autoridades crearon un extraño cuerpo de bomberos cuya función, inversa a su cometido natural, consiste en incinerar²⁸ todo libro que encuentran, debido a que, en su interpretación antojadiza, estos delinean utopías que, al no concretarse en la realidad, provocan melancolía y, con ella, depresión. Según este amañado parecer, quien atesora y lee libros, violando su interdicción, deviene subversivo pues no respeta las leyes por lo que, al ser estos socialmente perniciosos, deben ser eliminados. Como imaginará el lector, la novela está en consonancia con las conocidas distopías *Brave new world* ‘Un mundo feliz’ de

26 “Breve”, ya que solo posee 176 páginas en la versión española (trad. de A. Crespon, Barcelona, Plaza & Janes, 1993), pero “monumental” por la grandiosidad de las ideas que propone y por la amplia difusión de que gozó y goza.

27 Como es de público conocimiento quien, en vida, fue el ayatollah Khomeini, guía supremo de la revolución islámica, mediante una *fatwa* del 14 de febrero de 1989 condenó a muerte al citado novelista, a quien juzgó blasfemo y apóstata por, supuestamente, haber ofendido a Mahoma, sin jamás haber levantado esa condena, pese a que S. Rushdie, tras explicar la confusión que se había producido, se retractó diciendo que su propósito jamás fue ofender a los musulmanes. El 12 de agosto del corriente 2022, cuando S. Rushdie comenzaba el dictado de una conferencia sobre la libertad y la tolerancia en una institución de los EE.UU. de Norteamérica, un fanático fundamentalista musulmán lo apuñaló en el cuello (mientras redacta esta nota el malherido novelista se debate entre la vida y la muerte).

28 Respecto de otras quemaduras de libros, menciono al pasar la simbólica a la que alude Cervantes en su *Quijote* o los casos puntuales de *Les Fleurs du Mal* de Chales Baudelaire (1857), el *Ulysses* de James Joyce en los EE.UU. a poco de aparecido o, más modernamente, *Lolita* de Vladimir Nabokov, obras que, debido a sus excelsas cualidades literarias terminaron por imponerse al punto de que hoy son consideradas clásicas.

Aldous L. Huxley (1932)²⁹ y con *1984* de George Orwell (publicada en 1949), una pesadilla totalitaria que habla de un Gran Hermano que anónimo y amenazante nos controla.

Bradbury, al describir una sociedad que ha abandonado la cultura del libro, denuncia los horrores a que puede conducirnos una educación fundada casi exclusivamente el uso de pantallas, dando origen a un mundo anestesiado por influjo de la tecnología. Habla de un posthumanismo entregado al poder narcotizante de las nuevas tecnologías. Sin caer en su pesimismo extremo, debemos estar atentos a que cada vez se lee menos, me refiero a obras sustanciales, aquellas que llevan a pensar.

Es evidente que en la actualidad hay sobreabundancia de libros impresos en papel, pero el problema no es la cantidad sino la calidad de lo que se edita. Además, en nuestros días vivimos el imperio de la moda, tal como destaca Byung-Chul Han en su ensayo *La agonía de Eros*. Sobre el *être à la page* cito un caso tomado al azar, pero podría multiplicarlo mediante muchos otros ejemplos. Durante más de 40 años fui Profesor en la Facultad de Filosofía y Letras (UBA). En las clases los alumnos hablaban de Mijaíl Bajtín y sus aportes acerca del análisis del discurso focalizado en las obras de Rabelais y Dostoievski pero, lo sorprendente del caso, es que ninguno de esos alumnos había leído a tales autores lo que, de plano, invalidaba sus comentarios. Hablar de Bajtín, de Eco, de Barthes era estar al día en materia de crítica literaria, pero se carecía de la base sobre la que estos teóricos fundaban sus ideas.

Día a día parece acentuarse la distinción entre civilización y barbarie planteada por Sarmiento en 1845 en *Facundo*. Entiendo por mundo de la civilización, el de la lectura, el de la reflexión, el del pensamiento que exalta valores sustanciales -la educación, la justicia, la libertad, la honradez, el trabajo- de los que no debemos apartarnos. Abandonarlos implica caer en la barbarie. Esos valores que otrora nuestro país proponía como fundamentales en la educación ciudadana, hoy resultan descuidados a causa de otros pasatistas, triviales y de escaso calibre intelectual. Entiendo de valía -e imprescindible- fomentar el gusto por la lectura tradicional. Hoy el proceso comunicacional a través de modernos recursos informáticos se ve alterado por intereses políticos espurios que hasta modifican los textos mediante *fake news*. Al manipularse la información -y en tal sentido las pantallas resultan operadores perniciosos- ponen en riesgo a las democracias, al estado de derecho y

29 Obra recientemente adoptada como serie de televisión. Acaba también de ser editada en versión gráfica, a modo de *comic* que ilustra el relato, por Fred Fordham (cf. L. A. Hara, "Una nueva versión de *Un mundo feliz*", consultado *on line*, 5.V.2022); véase también "*Brave New World* by Fred Fordham review – brilliant Huxley rebot" (cf. Rachel Cooke, en *The Guardian*, 26.IV.2022, consultado *on line*).

al ejercicio de los valores universales; así pues parecen demostrarlo falsas informaciones que circulan por la red mediante las cuales Rusia, por ejemplo, disfraza y enmascara su conflicto bélico con Ucrania pretendiendo justificar su invasión.

Cabe preguntarnos, ¿qué sucederá en el mundo en un futuro inmediato con la lectura? Hay quienes sostienen que con el tiempo esta pasará a ser básicamente monopolio de las pantallas, así opina por ejemplo M. Vargas Llosa. Los libros exigen una participación del lector -especialmente de carácter subjetivo-, participación que no se da en las pantallas donde quien lee es un ser pasivo. Hoy sobreabundan las imágenes que, para su comprensión, no exigen un esfuerzo intelectual como el que demanda un texto impreso, este obliga a pensar. Además, hoy abrumba y preocupa la difusión por la *web* de ciertos algoritmos -así, por ejemplo, el muy exitoso de *TikTok*- cuyo alcance es virtualmente impredecible y ha servido y sirve para la difusión de determinados contenidos, arma peligrosa si, sobre ella, no se ejerce algún tipo de control.

En la actualidad la educación parece dirigida no a lectores, sino a espectadores frente a los que la cultura del libro queda confinada a un segundo plano. El libro, además de acrecentar en nosotros la capacidad crítica, favorece el campo de la imaginación. Gracias a la lectura puedo viajar en el tiempo y en el espacio a la vez que hollar sitios impensados.

¿Cómo revertir ese proceso? Instando a los maestros a que fomenten la lectura en papel y escogiendo para los alumnos *determinados textos*: la elección es una cuestión clave pues incide radicalmente en la formación de los jóvenes. Deben ser obras que, además de educar, despierten en ellos interés por su lectura (hace unos 2000 años Horacio en su *Ars poetica* hablaba de *docere et delectare* ‘enseñar y agradar’).

David N. Perkins, el conocido teórico de Harvard, señala que antes de enseñar deberíamos preguntarnos si lo que se enseña a los alumnos les será útil para la vida. Sostiene que la gente valora más la lectura cuando advierte lo fructífero de esa labor la que, casi sin percatarse, le ayudará a pensar (cf. *Teaching thinking: Issues and Approaches*, 1985). Pero, para lograr este cometido, es preciso asegurar la correcta alfabetización de los niños a fin de que alcancen un respetable conocimiento de lectura y de su correspondiente comprensión, de lograrlo podrán enfrentarse de manera razonable ante la educación media y superior, ¡y ante la vida!

Es necesario revisar los planes de estudio. Advierto en ellos que se continúa con una educación enciclopédica. Esta dificulta la formación que, en el fondo, es lo sustancial. Además, noto en los planes vigentes *una sobredimensión de lo didáctico-pedagógico* que relega a segundo plano la cuestión de lo que se enseña. Vale decir, da la sensación de prestarse más atención al *cómo* que al *qué*.

Sobre tal cuestión, basta ver el crecimiento, a mi juicio desmedido, de las horas-clase dedicadas a cuestiones pedagógicas, lo que opera en detrimento de las consagradas al estudio de materias específicas. Además, hoy se pone foco fundamentalmente en el alumno, opacando así la labor del maestro (estos, muchas veces, han sido devaluados por sus alumnos e, incluso, por los padres de estos). Nunca debemos perder de vista al educando, pero jamás debemos menospreciar el valor del educador, si lo despreciamos, el proceso educativo naufraga por su base. La labor educativa exige una labor mancomunada entre los docentes y los padres: deben ser aliados en esa consigna. A modo de colofón, deseo comentar una circunstancia reveladora de la confusión de valores en la que estamos sumidos.

Me refiero a la publicación, en la década del '50, de *Pedagogía general* del profesor Ricardo Nassif (Bs. As., Ed. Kapelusz), obra que gozó de muy amplia difusión debida a la notoriedad de su autor quien, en materia educativa, llegó a desempeñarse como Asesor en la UNESCO.

Casi al comienzo del libro, en el capítulo “El pedagogo frente al concepto de educación”, Nassif señala que la etimología de la palabra educación se remonta, por un lado, al verbo latino *educare* ‘criar, nutrir, alimentar’ y, por el otro, al verbo *ex-ducere* ‘sacar hacia afuera’. Esta doble etimología -dice el estudioso- ha dado origen a dos tipos de educación: la *tradicional*, la que “alimenta” a quien se educa, “con predominio del educador sobre el educando (ed. 1958, pág. 5) y la *nueva o progresiva* cuyo propósito es extraer del educando lo que tiene en su interior y en la que el maestro queda relegado casi a un papel pasivo.

Pero sucede que en el planteo etimológico propuesto por R. Nassif hay un error grave ya que la voz educación *nada tiene que ver* con la forma verbal *ex-ducere* (cf., por ej., el *Dictionnaire étymologique de la langue latine. Histoire des mots* de Ernout y Meillet, Paris, Éd. Klincksieck, 1979, p. 192). Y sobre esta interpretación inexacta de la etimología Nassif entiende la tarea educativa, más que como la de “nutrir, alimentar” a quien se educa, *la de extraer del educando un conocimiento que subyace en su interior*. Para graficar lo engañoso de esta propuesta, refiero, por ejemplo, que si voy a aprender alemán, quien me enseñe no va a extraer de mi cerebro lo que yo pueda saber de esa lengua, pues la ignoro, sino que intentará introducir en mí un conocimiento que no poseo. Sin jamás descuidar que el alumno no es meramente un ser pasivo, conviene ubicar las cosas en su lugar, valorando al maestro: si a este se lo degrada, el proceso educativo naufraga. Y el libro del profesor Nassif durante décadas fue una suerte de *Biblia* para quienes se ocuparon de la nobilísima tarea de educar.

La honestidad, sinceridad y entrega de quien enseña, junto a las buenas lecturas, son condiciones insustituibles en la formación de los alumnos y, en ese orden, la obra de Bradbury se ofrece como una guía de valor.

PROBLEMÁTICA DE LA EDUCACIÓN EN LA ARGENTINA

UNA MIRADA MULTIDISCIPLINARIA

Este libro expone distintas visiones de las academias nacionales sobre la problemática de la educación en la Argentina. Es el resultado del XI Encuentro Anual Inter Académico desarrollado durante 2022 sobre un tema elegido que cumple dos condiciones: tiene importancia nacional y es transversal a todas las academias. Los enfoques son naturalmente diversos conforme al área de las ciencias abarcada por cada una de ellas. Algunos trabajos expuestos tratan la enseñanza universitaria. Otros se enfocan en la educación básica o al desarrollo cultural. Del conjunto surge un diagnóstico que permite a su vez derivar propuestas para mejorar el sistema educativo en todos sus niveles.

Debe destacarse que estos encuentros, que se vienen repitiendo por más de una década, son consecuencia de una iniciativa espontánea de las academias nacionales.

ISBN 978-987-99575-5-4

