

**UNIVERSIDAD DEL CEMA
Buenos Aires
Argentina**

Serie
DOCUMENTOS DE TRABAJO

Área: Filosofía y Educación

LA DESMONOPOLIZACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO

Gabriel J. Zanotti

**Julio 2024
Nro. 876**

**https://ucema.edu.ar/publicaciones/doc_trabajo.php
UCEMA: Av. Córdoba 374, C1054AAP Buenos Aires, Argentina
ISSN 1668-4575 (impreso), ISSN 1668-4583 (en línea)
Editor: Jorge M. Streb; Coordinador del Departamento de Investigaciones: Maximiliano Ivickas**

LA DESMONOPOLIZACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO

Por Gabriel J. Zanotti*

Julio de 2024.

Resumen: en el presente ensayo se sostiene que el monopolio educativo es ineficiente y contrario a la ética de la libertad de enseñanza. Para ello se establecen, primero, las bases teóricas de la desmonopolización de toda actividad humana. Luego se explica cómo funciona el monopolio educativo en la Argentina y en el mundo, por medio del sistema de títulos oficiales. Luego se explica cómo desarticular el monopolio, separando las habilidades profesionales específicas del reconocimiento del Estado. Finalmente se hace una propuesta general para el sistema estatal argentino.

Palabras clave: conocimiento disperso – desmonopolización – títulos oficiales – libertad de enseñanza – legislación educativa – derogación.

1. Introducción.

Tanto en la Argentina como en muchos otros países, el sector estatal de la educación formal convive con el sector privado, en diversos grados y modalidades. Esto ha dado lugar a que a veces se piense que hay, efectivamente, una libertad de enseñanza que respeta los derechos de los padres. En países como el nuestro, esto ha tenido una delicada evolución jurídica y encarnizados debates¹. Pero la suposición general es que existe enseñanza privada aunque, claro “adscripta a la enseñanza oficial”. Ese “aunque” es la clave del problema. Si la enseñanza llamada privada debe seguir las regulaciones de un Estado para poder tener validez jurídica, entonces estamos ante un monopolio estatal encubierto. Los planes y programas de estudios son sometidos (en todos sus niveles) al control estatal. Es como si existiera un ministerio de Música y los privados pueden hacer música, sí, siempre que cumplan con los requisitos del sector Estatal. Toda nueva creación musical debería pasar por la supervisión, control y aprobación del Ministerio de Música. Yo podría grabar una nueva versión de la Sonata en La de Mozart, pero conforme a los planteos estatales de producción musical y luego de haber obtenido los permisos correspondientes. Y de igual modo se podrían dar infinitos ejemplos.

Lo que está en juego aquí son dos temas que se mezclan:

- a) Las libertades individuales;
- b) La eficiencia.

Lo primero tiene que ver con la efectiva vigencia de las libertades de enseñanza y de expresión. El derecho a la educación ha sustituido a la libertad de enseñanza y el derecho a la información ha sustituido a la libertad de expresión. El Estado es el sujeto pasivo de obligación de ambos². Esto es, el que está obligado a brindar los servicios correspondientes para que esos supuestos derechos se cumplan. Y eso, claro, con su propia agenda, como es obvio. En ese caso ya no hay libertad de enseñanza sino, en todo caso, libertad de establecer un instituto privado (en cualquier de sus niveles) PERO bajo la supervisión del

* Los puntos de vista del autor son personales y no necesariamente representan la posición de la Universidad del CEMA.

¹ Zanotti, Luis J: *Política educacional*, Laserre, Buenos Aires, 1960.

² Ver Bidart Campos, G.J.: *Las obligaciones en el derecho constitucional*, Ediar, Buenos Aires, 1987.

Estado en cuanto a sus contenidos. Y con la libertad de expresión eso ya está pasando. Los privados tendrían derecho a decir lo que piensan siempre que, claro, no atenten con ello al “derecho a la información” que el Estado considere información verdadera, y ello con “colusión” con las Big Tech.

Ahora bien, las libertades de expresión y de enseñanza deben ser defendidas, como lo haremos, a un nivel deontológico, esto es, como parte del deber ser, pero también hay argumentos consecuencialistas que se mezclan, sobre todo en cuando a la pérdida del progreso en el conocimiento humano y la coordinación del conocimiento disperso fruto de nuestra ignorancia. Comencemos por estos últimos.

2. Bases teóricas de la des-monopolización de toda actividad humana.

2.1. Hayek.

Como es sabido, Hayek representa una de las mejores sistematizaciones de las teorías de los órdenes espontáneos que provienen del Iluminismo escocés³. A saber, que la tendencia al orden no proviene de una dirección central, sino de una serie de condiciones bajo las cuales, en los casos humanos, el conocimiento disperso tiende a ser menos disperso, y, en los temas físicos, la entropía tiende a revertirse. Hayek desarrollo las bases epistemológicas del estudio de los órdenes espontáneos durante toda su vida⁴, pero especialmente en su artículo “La teoría de los fenómenos complejos”⁵.

Pero el texto clave donde él descubre y anuncia este programa de investigación es *Economics and Knowledge*, de 1936⁶. Allí nos encontramos con este párrafo central:

“...I still believe that, by what is implicit in its reasoning, economics has come nearer than any other social science to an answer to that central question of all social sciences: How can the combination of fragments of knowledge existing in different minds bring about results which, if they were to be brought about deliberately, would require a knowledge on the part of the directing mind which no single person can possess ?”⁷ (“...Todavía creo que, por lo que está implícito en este razonamiento, la economía ha llegado más cerca que cualquier otra ciencia social a una respuesta a esa pregunta central de todas las ciencias sociales: ¿Cómo puede la combinación de fragmentos de conocimiento que existen en diferentes mentes producir resultados que, si se intentaran producir deliberadamente, requerirían un conocimiento por parte de la mente directiva que ninguna persona individual puede poseer?”)⁸

Varias cosas para destacar en este seminal párrafo:

³ Ver Gallo, E.: “La tradición del orden social espontáneo”, *Libertas*, Nro. 6.

⁴ Hayek, F. A. von: Hayek, F.: *Studies in Philosophy, Politics and Economics*, University of Chicago Press, 1967; *Individualism and Economic Order*, University of Chicago Press, 1948 (reimpresión, Midway, 1980); y “The Errors of Constructivism”, en *New Studies*, University of Chicago Press, 1978.

⁵ “The Theory of Complex Phenomena”, en *Studies*, op.cit.

⁶ En *Individualism and Economic Order*, op.cit.

⁷ Idem, p. 54.

⁸ Todas las traducciones del presente ensayo son nuestras con la ayuda del Chat GPT.

- a) Que hay aquí una pregunta que es la central de todas las ciencias sociales, no sólo de la economía: "...la economía ha llegado más cerca que cualquier otra ciencia social a una respuesta a esa pregunta central de todas las ciencias sociales".
- b) Esa pregunta es que la combinación de fragmentos de conocimiento produce ciertos resultados....
- c) Que si tuvieran que se planificados de modo central, NO se lograrían: "...si se intentaran producir deliberadamente, requerirían un conocimiento por parte de la mente directiva que ninguna persona individual puede poseer". ¿Por qué? Por la ignorancia del ser humano, aún en caso de que sea funcionario de un Estado, por lo cual fue coherente que Hayek criticara toda su vida al constructivismo y a la planificación central estatal⁹, coincidiendo con ello con la crítica de la escuela de Frankfurt al Iluminismo¹⁰.
- d) La expresión "...fragmentos de conocimiento que existen en diferentes mentes" alude a la dispersión del conocimiento humano, a la limitación de nuestro conocimiento, a que no lo sabemos todo. Por ende, la pregunta puede ser reconvertida así: ¿cómo puede producirse una tendencia a la coordinación de conocimiento disperso, de tal modo que el conocimiento sea menos disperso, o sea, haya menos ignorancia? Y esa pregunta tiene una afirmación implícita, por algo Hayek dice que la economía ha llegado más que otras ciencias sociales a una "respuesta", a saber, que bajo ciertas condiciones, (que son a su vez fruto de otros órdenes espontáneos)¹¹ el conocimiento disperso tiende a ser menos disperso, o, dicho de otro modo, que hay una tendencia a una mayor coordinación de conocimiento bajo ciertas condiciones.

Esas condiciones, dados posteriores artículos de 1945¹² y 1946¹³, son:

- a) Capacidad de aprendizaje, esto es, el ser humano nace en conocimiento disperso pero su creatividad intelectual lo conduce a crear conjeturas (falibles) para salir de su ignorancia;
- b) Precios libres, esto es, síntesis de conocimiento disperso que se dan en un mercado libre, que señalan la escasez relativa de los bienes y servicios según la demanda subjetiva;
- c) Libertad de entrada al mercado, esto es, la ausencia de privilegios, prebendas y subsidios legales mediante los cuales alguien esté protegido de la competencia potencial. Esto es, *la ausencia de monopolio jurídico*.

Esta última condición es esencial. Si no hay libertad de entrada al mercado, no hay libre mercado y entonces el mercado no puede coordinar conocimiento. Esto rige para toda actividad humana: para lo que se dice, se piensa, se enseña, se produce, se da culto. Por eso las libertades de expresión y de enseñanza implican necesariamente la libertad de entrada al mercado, de las ideas en ese caso. Si no hay esa libertad de entrada, no hay libertad de enseñanza. Lo cual es coherente con lo que decíamos en la introducción.

⁹ "The Errors of Constructivism", op.cit.

¹⁰ Hemos analizado esa relación en Zanotti, Gabriel J.: (2005). "Feyerabend y la dialéctica del iluminismo". *Studium. Filosofía Y Teología*, 8(16), 215-238.

¹¹ Nos referimos al *common law* y a la evolución del sistema político inglés. Al respecto, ver Hayek, F. A. von: *Derecho, Legislación y Libertad*, Unión Editorial, Madrid, vos. 1, 2 y 3, 1973, 1976 y 1979 respect.

¹² "The Use of Knowledge in Society", en *Individualism....* Op.cit.

¹³ "The Meaning of Competition", Idem.

2.2. J. S. Mill.

Esta línea de argumentación, sobre la base de la falibilidad del conocimiento humano, fue el clásico argumento de Mill en *On Liberty*¹⁴. Aunque desarrollado con muchos ejemplos históricos, la base argumentativa puede encontrarse en estos párrafos: "...First: the opinion which it is attempted to suppress by authority may possibly be true. Those who desire to suppress it, of course deny its truth; but they are not infallible. They have no authority to decide the question for all mankind, and exclude every other person from the means of judging. To refuse a hearing to an opinion, because they are sure that it is false, is to assume that their certainty is the same thing as absolute certainty. All silencing of discussion is [Pg 32] an assumption of infallibility. Its condemnation may be allowed to rest on this common argument, not the worse for being common."¹⁵ (".....Primero: la opinión que se intenta suprimir por la autoridad puede ser posiblemente verdadera. Aquellos que desean suprimirla, por supuesto, niegan su veracidad; pero no son infalibles. No tienen autoridad para decidir la cuestión por toda la humanidad y excluir a toda otra persona de los medios para juzgar. Negarse a escuchar una opinión porque están seguros de que es falsa, es asumir que su certeza es lo mismo que la certeza absoluta. Todo silencio de la discusión es una suposición de infalibilidad. Su condena puede permitirse descansar en este argumento común, no peor por ser común." (El subrayado es nuestro).

Mill recoge a su vez la obvia objeción: "...The objection¹⁶ likely to be made to this argument, would probably take some such form as the following. There is no greater assumption of infallibility in forbidding the propagation of error, than in any other thing which is done by public authority on its own judgment and responsibility". Esto es, "...Ought we therefore to lay on no taxes, and, under whatever provocation, make no wars? Men, and governments, must act to the best of their ability. There is no such thing as absolute certainty, but there is assurance sufficient for the purposes of human life". Esto es, los gobiernos pueden cometer errores, pero no por ello deberían estar imposibilitados de actuar en sus ámbitos propios. A lo cual responde Mill: "... I answer¹⁷ that it is assuming very much more. There is the greatest difference between presuming an opinion to be true, because, with every opportunity for contesting it, it has not been refuted, and assuming its truth for the purpose of not permitting its refutation. Complete liberty of contradicting and disproving our opinion, is the very condition which justifies us in assuming its truth for purposes of action; and on no other terms can a being with human faculties have any rational assurance of being right. When we consider either the history of opinion, or the ordinary conduct of human life, to what is it to be ascribed that the one and the other are no worse than they are? Not certainly to the inherent force of the human understanding; for, on any matter not selfevident, there are ninety-nine persons totally incapable of judging of it, for one who is capable; and the capacity of the hundredth person is only comparative; for the majority of the eminent men of every past generation held many opinions now known to be erroneous, and did or approved numerous things which no one will now justify. Why is it, then, that there is on the whole a preponderance among mankind of rational opinions and rational conduct? If there really is this preponderance—which there must be, unless human affairs are, and have always been, in an almost desperate state—it is owing to a quality of the human mind, the source of

¹⁴ *En Great Books Of The Western World; Encyclopedia Britannica, Chicago-London-Toronto-Geneva, 1952; Tomo 43, p. 267.*

¹⁵ Op. cit, p 275.

¹⁶ Idem

¹⁷ P. 276

everything respectable in man either as an intellectual or as a moral being, namely, that his errors are corrigible. He is capable of rectifying his mistakes, by discussion and experience. Not by experience alone. There must be discussion, to show how experience is to be interpreted. Wrong opinions and practices gradually yield to fact and argument: but facts and arguments, to produce any effect on the mind, must be brought before it. Very few facts are able to tell their own story, without comments to bring out their meaning. The whole strength and value, then, of human judgment, depending on the one property, that it can be set right when it is wrong, reliance can be placed on it only when the means of setting it right are kept constantly at hand. In the case of any person whose judgment is really deserving of confidence, how has it become so? Because he has kept his mind open to criticism of his opinions and conduct. The objection likely to be made to this argument, would probably take some such form as the following. There is no greater assumption of infallibility in forbidding the propagation of error, than in any other thing which is done by public authority on its own judgment and responsibility. Judgment is given to men that they may use it. Because it may be used erroneously, are men to be told that they ought not to use it at all? To prohibit what they think pernicious, is not claiming exemption from error, but fulfilling the duty incumbent on them, although fallible, of acting on their conscientious conviction. If we were never to act on our opinions, because those opinions may be wrong, we should leave all our interests uncared for, and all our duties unperformed. An objection which applies to all conduct, can be no valid objection to any conduct in particular. It is the duty of governments, and of individuals, to form the truest opinions they can; to form them carefully, and never impose them upon others unless they are quite sure of being right. But when they are sure (such reasoners may say), it is not conscientiousness but cowardice to shrink from acting on their opinions, and allow doctrines which they honestly think dangerous to the welfare of mankind, either in this life or in another, to be scattered abroad without restraint, because other people, in less enlightened times, have persecuted opinions now believed to be true. Let us take care, it may be said, not to make the same mistake: but governments and nations have made mistakes in other things, which are not denied to be fit subjects for the exercise of authority: they have laid on bad taxes, made unjust wars. Ought we therefore to lay on no taxes, and, under whatever provocation, make no wars? Men, and governments, must act to the best of their ability. There is no such thing as absolute certainty, but there is assurance sufficient for the purposes of human life. We may, and must, assume our opinion to be true for the guidance of our own conduct: and it is assuming no more when we forbid bad men to pervert society by the propagation of opinions which we regard as false and pernicious. I answer that it is assuming very much more. There is the greatest difference between presuming an opinion to be true, because, with every opportunity for contesting it, it has not been refuted, and assuming its truth for the purpose of not permitting its refutation. Complete liberty of contradicting and disproving our opinion, is the very condition which justifies us in assuming its truth for purposes of action; and on no other terms can a being with human faculties have any rational assurance of being right. When we consider either the history of opinion, or the ordinary conduct of human life, to what is it to be ascribed that the one and the other are no worse than they are? Not certainly to the inherent force of the human understanding; for, on any matter not selfevident, there are ninety-nine persons totally incapable of judging of it, for one who is capable; and the capacity of the hundredth person is only comparative; for the majority of the eminent men of every past generation held many opinions now known to be erroneous, and did or approved numerous things which no one will now justify. Why is it, then, that there is on the whole a preponderance among mankind of rational opinions and rational conduct? If there really is this preponderance—

which there must be, unless human affairs are, and have always been, in an almost desperate state—it is owing to a quality of the human mind, the source of everything respectable in man either as an intellectual or as a moral being, namely, that his errors are corrigible. He is capable of rectifying his mistakes, by discussion and experience. Not by experience alone. There must be discussion, to show how experience is to be interpreted. Wrong opinions and practices gradually yield to fact and argument: but facts and arguments, to produce any effect on the mind, must be brought before it. Very few facts are able to tell their own story, without comments to bring out their meaning. The whole strength and value, then, of human judgment, depending on the one property, that it can be set right when it is wrong, reliance can be placed on it only when the means of setting it right are kept constantly at hand. In the case of any person whose judgment is really deserving of confidence, how has it become so? Because he has kept his mind open to criticism of his opinions and conduct”

Esto es: “...Respondo que es asumir mucho más. Hay una gran diferencia entre suponer que una opinión es verdadera porque, con todas las oportunidades para contestarla, no ha sido refutada, y asumir su veracidad con el propósito de no permitir su refutación. La completa libertad de contradecir y refutar nuestra opinión es la condición misma que nos justifica para asumir su veracidad con fines de acción; y en ningún otro término puede un ser con facultades humanas tener una seguridad racional de estar en lo correcto. Cuando consideramos la historia de la opinión, o la conducta ordinaria de la vida humana, ¿a qué se debe que no sean peores de lo que son? No ciertamente a la fuerza inherente del entendimiento humano; porque, en cualquier asunto que no sea evidente por sí mismo, hay noventa y nueve personas totalmente incapaces de juzgarlo por cada una que es capaz; y la capacidad de la centésima persona es solo comparativa; porque la mayoría de los hombres eminentes de cada generación pasada sostenían muchas opiniones que ahora se sabe que son erróneas, e hicieron o aprobaron numerosas cosas que nadie justificará ahora. ¿Por qué, entonces, hay en general una preponderancia entre la humanidad de opiniones racionales y conducta racional? Si realmente existe esta preponderancia—que debe existir, a menos que los asuntos humanos estén, y siempre hayan estado, en un estado casi desesperado—se debe a una cualidad de la mente humana, la fuente de todo lo respetable en el hombre ya sea como ser intelectual o moral, a saber, que sus errores son corregibles. Es capaz de rectificar sus errores, mediante la discusión y la experiencia. No solo por la experiencia. Debe haber discusión para mostrar cómo debe interpretarse la experiencia. Las opiniones y prácticas erróneas ceden gradualmente ante los hechos y argumentos: pero los hechos y argumentos, para producir algún efecto en la mente, deben presentarse ante ella. Muy pocos hechos son capaces de contar su propia historia sin comentarios que resalten su significado. La fuerza y el valor del juicio humano, entonces, dependen de la única propiedad de que puede corregirse cuando está equivocado, y solo se puede confiar en él cuando los medios para corregirlo se mantienen constantemente a mano. En el caso de cualquier persona cuyo juicio realmente merezca confianza, ¿cómo ha llegado a ser así? Porque ha mantenido su mente abierta a la crítica de sus opiniones y conductas”. (Los subrayados son nuestros).

Hemos citado largamente estos párrafos porque son decisivos en la historia de la libertad de expresión. Aún en el caso de que tengamos que actuar, NO sobre la base de una certeza absoluta, actuaremos mejor si ha existido la posibilidad jurídica de ser refutados: “...¿Por qué, entonces, hay en general una preponderancia entre la humanidad de opiniones racionales y conducta racional?” Pues.... “...se debe a una cualidad de la mente humana, la fuente de todo lo respetable en el hombre ya sea como ser intelectual o moral, a saber,

que sus errores son corregibles. Es capaz de rectificar sus errores, mediante la discusión y la experiencia”. Y ratifica: “...En el caso de cualquier persona cuyo juicio realmente merezca confianza, ¿cómo ha llegado a ser así? Porque ha mantenido su mente abierta a la crítica de sus opiniones y conductas”.

Lo más importante de todo esto, que se relaciona totalmente con Hayek es esa “preponderancia” hacia una mayor racionalidad, lo cual fue un modo de adelantar el orden espontáneo, como una mayor coordinación de conocimientos dispersos. Y, como hemos visto, no se podría dar esa “preponderancia” sin una sólida vigencia *jurídica* de la libertad de expresión. Mutatis mutandis, lo mismo en educación: NO habría una tendencia a que los contenidos educativos fueran cada vez más cercanos a la racionalidad y la verdad si no fuera por la libertad de entrada al mercado de las ideas, esto es, si no fuera por un respeto jurídico a la libertad de enseñanza. Los funcionarios que pretenden lo contrario aparecerán retrospectivamente fijados en un paradigma dominante¹⁸ que ha entrado en regresión teórica¹⁹, con el consiguiente perjuicio que produjeron a la sociedad de su época, dejándola cristalizada en métodos y teorías caducos, como hoy sucede palmariamente con el sistema educativo.

2.3. Popper.

La misma idea sigue, aunque presentada de modo más epistemológico, en Karl Popper²⁰, aunque Popper cita más a Charles Peirce²¹ que a Mill. El famoso libro *La sociedad abierta y sus enemigos* se ha considerado a veces como si sólo fuera el conjunto de sus críticas a Marx, Hegel y Platón, con lo cual el eje central del libro ha quedado a veces inadvertido. El eje central es que una sociedad abierta *es una garantía institucional al libre intercambio de conjeturas. Y ese libre intercambio de conjeturas es necesario porque la razón crítica es el eje central del progreso en el conocimiento humano.* Obviamente,

¹⁸ Ver al respecto Kuhn, T.: *La estructura de las revoluciones científicas*, FCE, 1971.

¹⁹ Ver al respecto Lakatos, I.: *Los programas científicos de investigación*; Alianza, Madrid, 1983.

²⁰ De Popper, ver Popper, K. (1974), *Replies To My Critics*; Illinois: Arthur Schilpp Lasalle Ed. Popper, K.: (1983), *Conjeturas y refutaciones*. Barcelona: Paidós. Popper, K.: (1984): *Sociedad abierta; universo abierto*; Madrid: Tecnos. Popper, K. (1985a), *Realismo y el objetivo de la ciencia*; Madrid: Tecnos. Popper, K.: (1985) *La lógica de la investigación científica*, Madrid: Tecnos. Popper, K.: (1985) *Búsqueda sin término*; Madrid: Tecnos. Popper, K.: (1985) *Teoría cuántica y el cisma en física*; Madrid: Tecnos. Popper, K.: (1986) *El universo abierto*; Madrid: Tecnos. Popper K.: (1987) *La miseria del historicismo*; Madrid: Alianza Ed. Popper, K., (1988), *Conocimiento objetivo*; Madrid: Tecnos. Popper, K, y Lorenz, K. (1990): *O futuro esta aberto*; Lisboa: Fragmentos. Popper, K., (1992): *Un mundo de propensiones*; Madrid: Tecnos. Popper, K.: (1994) *The Myth of the Framework*; London and New York: Routledge. Popper, K.: (1994) *In Search of a Better World*, London and New York, Routledge, Popper, K.: (1997) *El cuerpo y la mente*, Paidós. Popper, K.: (1998) *The World of Parmenides*; London and New York, Routledge, Popper, K. (1999), *All Life is Problem Solving*, London and New York: Routledge.

²¹ De Popper sobre Peirce, ver *Conocimiento objetivo*, op.cit.; de Peirce, ver Houser, N., & Kloesel, C. (1992). *The Essential Peirce, Volume 1*, Indiana University Press, Vol 2, 1998.

cualquier traba legal a que una conjetura sea libremente expresada, es un freno a ese progreso.

Para Popper el origen de Occidente tiene que ver con un big bang de libre discusión, que se dio espontáneamente en las islas jónicas y luego en la Antigua Grecia²², donde por circunstancias geográficas y políticas diversos pensadores pudieron debatir libremente su interpretación del mundo. Otras civilizaciones tuvieron, sí, mitos muy creativos, pero el paso del mito al logos no consiste para Popper en pasar de concepciones politeístas de los fenómenos físicos a explicaciones “naturales”, sino que esos mitos pudieron ser libremente debatidos. La “racionalidad” está en esa libre crítica. La racionalidad no está en el contenido, sino en la actitud crítica. Si alguien expone la teoría de la relatividad de Einstein pero a continuación prohíbe la discusión, eso NO es racional y mucho menos científico; si alguien dice que la velocidad de la luz se debe a que tiene piernas muy rápidas pero inmediatamente se abre a la crítica, eso es racional. Por eso en el último Popper la crítica no pasa tanto por el testeo empírico sino por cumplir el deber moral de estar abierto a la crítica, de someterse al diálogo sobre las propias convicciones²³.

²² Ver David Miller, Ed.: *Popper Selections*; Princeton University Press, 1985, Part I, 1.

²³ En nuestro libro *Hacia una hermenéutica realista* (Univ. Austral, Buenos Aires, 2005) habíamos recopilado una serie de importantes citas de Popper al respecto: “The critical tradition was founded by the adoption of the method of criticizing a received story or explanation and then proceeding to a new, improved, imaginative story which in turn is submitted to criticism. This method, I suggest, is the method of science” (The Myth Of the Framework, op. cit., p. 42). “...In this way we arrive at a fundamental new possibility: *our trials, our tentative hypotheses, may be critically eliminated by rational discussion, without eliminating ourselves*” (op.cit., p. 69, itálicas en el original). “...science is essentially the method of critical discussion” (op.cit., p. 92). “As to the *rationality of science*, this is simply the rationality of critical discussion” (op.cit., p. 160, itálicas en el original). “...Science is a critical activity. We examine our hypotheses critically. We criticize them so that we can find our errors, in the hope of eliminating the errors and thus getting closer to the truth” (*In Search of a Better World*, op. cit., p. 39). “The proper answer to my question ‘How can we hope to detect and eliminate error?’ seems to me be ‘By criticizing the theories and conjectures of others and –if we train ourselves to do so– by criticizing our own theories and speculative attempts to solve problems’ (Incidentally, such criticism of our own theories is highly desirable, but not indispensable; for if we don’t criticize them ourselves, there will be others who will do it for us)” (op.cit., p. 47). “Perhaps the rational attitude can best be expressed by saying: You may be right, and I may be wrong; and even if our critical discussion does not enable us to decide definitely who is right, we may still hope to see matters more clearly after the discussion” (op. cit, p. 205). “There are still some scientists and of course many amateurs who believe that the natural sciences just collect facts –perhaps in order to make use of them in industry. I see science differently. Its beginnings are to be found in poetical and religious myths, in human fantasy that tries to give an explanation of ourselves and of our world. Science develops from myth, under the challenge of rational criticism” (op.cir., p. 226). “Of these new values that we have invented, two seem to me the most important for the evolution of knowledge: a self-critical attitude” (*All Life is Problem Solving*, op.cit., p. 73). “The step that the amoeba cannot take, and Einstein can, is to achieve a critical, a self-critical attitude, a critical approach” (idem). “Philosophical speculation is assumed to have started with the Ionians: with Thales of Miletus, and his disciple and kinsman Anaximander. And indeed, something very new was added by these two. They added the critical approach of the critical tradition: the tradition of looking at an explanatory myth, such as the model of the universe due to Homer and Hesiod, with *critical* eyes. What early Greek philosophy or early Greek science adds to myth making is, I suggest, a new attitude: the *critical attitude*, the attitude of changing an explanatory myth in the light of criticism. It is this critical examination of explanatory stories, or explanatory theories, undertaken in the

Por supuesto, esto implica tomarse en serio la falibilidad del conocimiento humano, y en dos sentidos.

Primero, una conjetura nunca es la totalidad del mundo. La Física de Newton parecía absoluta en su momento, parecía que se había llegado al culmen de la ciencia, pero el comienzo de la Física Cuántica, en 1901²⁴, mostró que, en ppío, “algo del mundo”, y no poco, se la había escapado a Newton: las micropartículas del átomo. Eso, por supuesto, es otra conjetura, y así sucesivamente....

Segundo, aún en el caso de que no estemos en las ciencias naturales, o en el método hipotético-deductivo en ciencias sociales, esto es, en el caso de que estemos en temas metafísicos y morales, de los cuales podemos tener una mayor certeza (subjética, porque la certeza es del sujeto), la apertura a la crítica implica un perfeccionamiento, un pulido permanente, de nuestra propia posición, cuando no refutaciones parciales o a veces totales²⁵.

Popper, en efecto, tenía sus propias posiciones metafísicas (el libre albedrío, el indeterminismo, la irreductibilidad de la inteligencia humana a lo material²⁶) pero nunca se le ocurrió imponerlas por la fuerza física o lingüística.

En este tema Popper es muy sutil. Contrariamente a los que lo acusaron de pan-conjeturalista²⁷, (que todo es conjetural, incluso que todo sea conjetural) él sostuvo,

- a) Que la actitud racional, la actitud crítica, no es una teoría, sino una actitud primordial, anterior a la afirmación de cualquier teoría y, en ese sentido, no refutable²⁸;
- b) Que el mandamiento principal de la moral para el intelectual es “no matarás nunca en nombre de una idea”²⁹. En su clara oposición de la violencia de las ideologías

hope of getting nearer to the truth that I regard as characteristic of what may be somewhat loosely described as *rationality*” (*The World of Parmenides*, op.cit., p. 109; itálicas en el original).

²⁴ Ver al respecto el seminal art. de Max Plank, “Sobre la ley de la distribución de la energía en el espectro normal”, de 1901, en Hawking, S.: *Los sueños de los que está hecha la materia*, Crítica, Barcelona, 2011.

²⁵ Un caso notable al respecto es el reconocimiento de Frege a las objeciones de Russel a los fundamentos axiomáticos de la matemática en Frege, que tenía una contradicción insalvable en su teoría de conjuntos. Ver al respecto Monk, R.: *Ludwig Wittgnestein, The Duty of a Genius*, Penguin Books, 1990, pp. 31-32-33.

²⁶ Ver *Conocimiento objetivo*, op.cit; *Teoría cuántica y el cisma en física*, op.cit.; y *El universo abierto*, op.cit.

²⁷ Ver al respecto el ya clásico texto de Artigas, M.: *Lógica y ética en Karl Popper*, Eunsa, Navarra, 1998.

²⁸ Ver su prefacio a *The Myth of the Framework*, op.cit.

²⁹ Ver al respecto “Tolerancia y responsabilidad intelectual”, en *Sociedad abierta, Universo abierto*, Tecnos, Madrid, 1984.

y de las filosofías que llevan a una sociedad cerrada³⁰, se ve claramente que ese mandamiento no es una conjetura, sino una certeza moral.

Esto es MUY importante porque aún en el caso de que “estemos seguros que”, ello NO nos debe llevar a abandonar la razón crítica, sino al contrario, si estamos seguros de nuestros argumentos, intentar imponerlos por la fuerza física o lingüística es contradictorio. Como vemos el manejo de la falibilidad, en Popper, es más sutil. Una sociedad abierta no se basa en un relativismo total, sino en la libre crítica como premisa moral y como método de progreso en el conocimiento humano, al mismo tiempo.

Las consecuencias educativas son claras. Justamente en el caso educativo, donde lo que pretendemos es enseñar y aprender las creaciones del intelecto humano, el libre intercambio de ofertas educativas es la clave para el progreso. *Los que crean lo contrario, y exijan una planificación central del área educativa, creen, en el fondo, que ellos deberían ser el comité de expertos que saben más que los demás. Si saben más que los demás, que lo demuestren en el debate abierto. Si lo imponen por la fuerza del Estado, incurren en el mismo error de toda planificación central, criticado por Hayek.*

2.4. Paul Feyerabend³¹.

Feyerabend es un autor muy difícil de interpretar, y su estilo iconoclasta ha sido el origen de que muchos no se lo tomen en serio³². Su interpretación de la historia de la ciencia, en aparente oposición a toda regla metodológica, le ha ganado fama de escéptico³³. Alguien me podría decir que no es un buen camino basar la libertad de enseñanza en el escepticismo.

Coincido. El asunto es que Feyerabend, lejos de ser un relativista, es un pluralista metodológico, basado en la riqueza y pluralidad de la realidad misma, lo cual no está lejos de la noción de analogía en Aristóteles.

El mismo lo aclara, cuando en un diálogo imaginario se pregunta a sí mismo si es relativista. Y responde:

³⁰ Ver “Utopía y violencia” en *Conjeturas y refutaciones*, op.cit.

³¹ De Feyerabend, ver: (1992), *Adiós a la razón*; [versión inglesa]; Madrid: Tecnos; (1999), *Ambigüedad y armonía*, Barcelona: Paidós; (1991) *Diálogos sobre el conocimiento*. Madrid: Cátedra.; (1989), *Diálogo sobre el método*. Madrid: Cátedra; (1995), *Killing Time*. Chicago and London: University of Chicago Press; (2001): *La conquista de la abundancia*, Barelona: Paidós; (1981), *Philosophical Papers* (1 y 2), Cambridge and New York: Cambridge University Press; (1981): *Tratado contra el método*. Madrid: Tecnos; (1999), *Knowledge, Science and Relativism*, Philosophical Papers Volume 3, Chicago and New York: Cambridge University Press; *La ciencia en una Sociedad libre*; Siglo XXI, Buenos Aires, 1978.

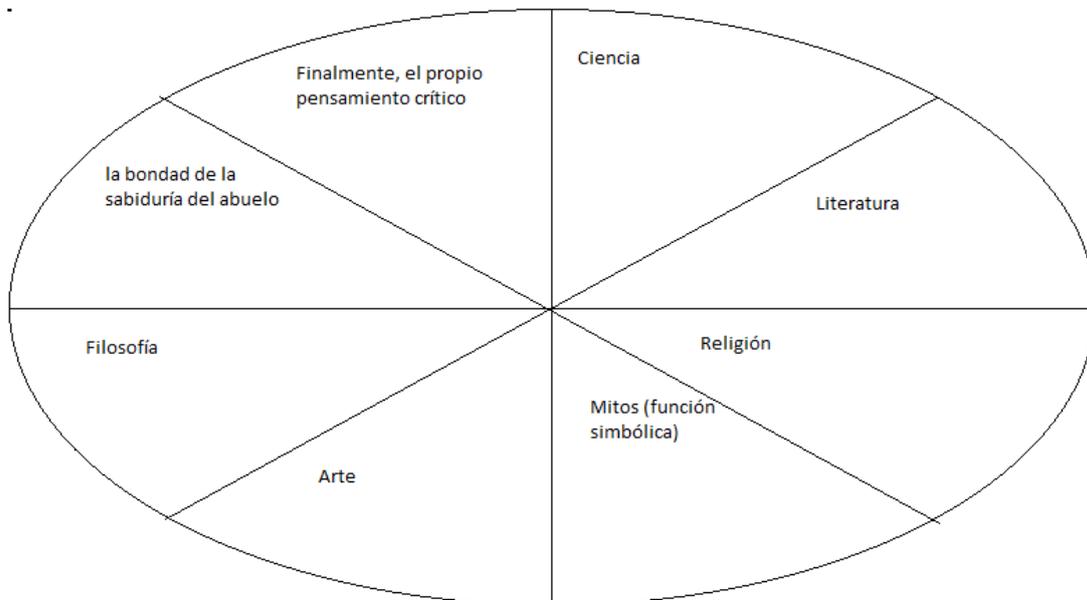
³² Por eso el título de mi artículo sobre Feyerabend: “Feyerabend en serio”, en *Studium* (2002), tomo V, fasc. X, pp. 185-198.

³³ Sobre todo por su libro del 75, *Tratado contra el método* (Against Method), op.cit.

“Bueno, en *Contra el método* y más tarde en *Ciencia en una sociedad libre* sostuve que la ciencia era una forma de conocimiento entre muchas. Eso puede significar por lo menos dos cosas. Primera: existe una realidad que permite enfoques distintos, entre ellos el científico. Segunda: el conocimiento (verdad) es una noción relativa. En *Ciencia en una sociedad libre* combiné de vez en cuando ambas versiones, en *Adiós a la razón* utilicé la primera y rechacé la segunda”³⁴.

Este es un párrafo de una densidad notable y que ha sido lamentablemente poco analizado. “...**Existe una realidad que permite enfoques distintos, entre ellos el científico**”. Esto es: el mundo real es muy rico y denso, tiene aspectos diversos que, consiguientemente, no responden a un método único de análisis. Esa analogía de lo real, que ha sido señalada, como decíamos, por Aristóteles, por Santo Tomás, y también por Husserl (como Feyerabend mismo cita³⁵) es una tesis muy densa filosóficamente que, lejos de fundar un escepticismo, lo que hace es señalar *los límites de todas las metodologías*³⁶, basado ese límite precisamente en la riqueza y en la “abundancia de lo real”³⁷.

Podríamos simbolizar lo que Feyerabend dice de este modo:



En este círculo, su centro simboliza la abundancia y riqueza de lo real; sus ocho semicírculos representan, por un lado, los diversos aspectos de lo real y, por el otro, las diversas disciplinas humanas que los intentan abarcar. Las disciplinas ejemplificadas son ejemplos míos, no de Feyerabend. Cada una de ellas tiene sus metodologías diversas, su propio uso del material simbólico (clave para superar la corta dicotomía entre lo ficticio y lo fáctico), y hemos incluido la sabiduría de la vida, lo que Santo Tomás llamaba

³⁴ En *Diálogo sobre el método*, op.cit., p. 121.

³⁵ En *La conquista de la abundancia*, op.cit, p. 298.

³⁶ Ver *Adiós a la razón*, op.cit, p.

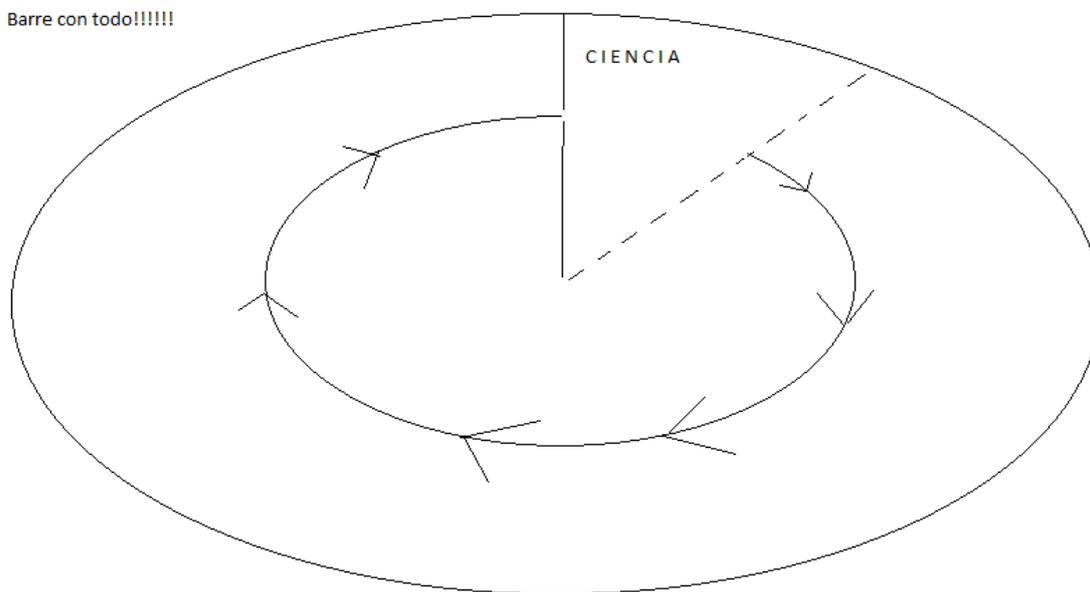
³⁷ *La conquista de la abundancia*, op.cit.

conocimiento por connaturalidad³⁸, y finalmente el propio pensamiento crítico que nunca debe ser abandonado.

En una sociedad libre, en una sociedad abierta, todas estas disciplinas deben competir libremente en cuando a sus pretensiones de verdad. Todas pueden ser verdaderas, o estar equivocadas parcialmente, pero el asunto es que deben estar en igualdad de condiciones jurídicas en tanto a la libre discusión.

Esa igualdad de condiciones es lo que se quiebra de dos modos: uno, con la pretensión del positivismo y neopositivismo de borrar en las demás disciplinas el carácter de “racional”. Los positivismos no ignoran que esas formas de conocimiento existen, lo que les niegan es su pretensión de racionalidad y verdad. Esto es, “barre con todo”; expande su ámbito a los demás, los invade, quedando como un “único vendedor”, como un monopolio jurídico total, como pretende toda planificación central:

Barre con todo!!!!!!



Por eso Feyerabend agrega algo fundamental a lo que Popper había concebido para una sociedad abierta, que es la separación del Estado y ciencia. Esto es, la ciencia ya no debe ser impuesta con el monopolio del Estado. Esto implica la superación total de la primera etapa de la política educativa³⁹ (que se intentó superar y sin embargo pervive más enfática que nunca), según la cual el Estado educador, sarmientino, era el Estado que educaba en las ciencias y en las letras a los futuros ciudadanos, de modo obligatorio, esto es, los contenidos de la educación llamada privada debían ser adscriptos (como decíamos en la introducción) a la enseñanza oficial, esto es, estatal.

Por lo tanto, todo privilegio o subsidio a cualquier actividad humana realizada según la ciencia occidental debe ser eliminado. Podrá haber instituciones privadas (o estatales no monopólicas) aferradas a un paradigma dominante, como dría Kuhn, pero el asunto es

³⁸ II-II, 45, 2.

³⁹ Ver al respecto Zanotti, Luis J., *Etapas históricas de la política educativa*, Eudeba, Buenos Aires, 1972.

que oponerse a ellas no se *delito*. Feyerabend lo afirma de un modo que es casi inaceptable para la cultura actual:

“Se presupone la superioridad de esta sociedad y se concede magnánimamente a las otras la posibilidad de participar en esta en *términos que ella misma establece*. Un negro o un indio pueden ser médicos especialistas, pueden ser físicos, políticos y pueden llegar a ocupar posiciones privilegiadas en todos esos campos, mas no podrán practicar las disciplinas “científicas” que forman parte de su tradición ni siquiera para sí mismos o para sus compañeros de tradición. La medicina hopi está prohibida, para los hopi como para cualquier otro. Marxistas y liberales comparten esta actitud que se basa en una fe acrítica en la excelencia de los logros del Hombre Blanco en el terreno de la ciencia y el conocimiento en general”⁴⁰ (Las itálicas son del autor).

El texto está redactado en 1978. Para que no se confunda con la izquierda actual, yo lo re-redactaría de este modo:

“Se presupone la superioridad *de la ciencia occidental positivista* y se concede magnánimamente a las otras la posibilidad de participar en esta en términos que ella misma establece. Un negro o un indio pueden ser médicos especialistas, pueden ser físicos, políticos y pueden llegar a ocupar posiciones privilegiadas en todos esos campos, *mas no podrán practicar* las disciplinas “científicas” que forman parte de su tradición ni siquiera para sí mismos o para sus compañeros de tradición. *La medicina hopi está prohibida, para los hopi como para cualquier otro*. Marxistas y liberales comparten esta actitud que se basa en una *fe acrítica en la excelencia de los logros de la ciencia occidental positivista* en el terreno de la ciencia y el conocimiento en general”. (Las itálicas son nuestras).

2.5. Conclusión de esta parte dos.

El libre intercambio de conocimientos es condición necesaria para el progreso del conocimiento humano. Pero además es un imperativo moral: no imponer las ideas por la fuerza. En este último aspecto profundizaremos después.

3. Cómo funciona el sistema de títulos oficiales en el monopolio educativo.

En Argentina, pero no sólo aquí, el monopolio educativo, cuyos profundos perjuicios ya hemos demostrado, funciona con el sistema de títulos “oficiales”.

Para entenderlo, debemos distinguir cuatro instancias en los sistemas educativos formales⁴¹ *aunque* no sean estatales:

⁴⁰ *La ciencia en una sociedad libre*, op.cit, p.

⁴¹ Formal no quiere decir estatal, sino una enseñanza metódica, lo cual tampoco significa positivismo. Ver al respecto Zanotti, Luis J.: *La misión de la pedagogía*, Columba, Buenos Aires,

- a) Las habilidades profesionales específicas (desde enseñar filosofía, ser abogado o experto en análisis financiero) que serán demandas por empresas o instituciones educativas diversas.
- b) El título académico, esto es, el reconocimiento que una institución educativa X, ya privada o estatal, hace de esas habilidades con respecto a alguien.
- c) El título habilitante (en general estatal): esto es, el reconocimiento que X (en general el Estado) hace para que esa persona pueda ejercer esa actividad. En el reconocimiento de la “calidad profesional” del título académico ante terceros. Obviamente, no tiene que ser necesariamente el Estado, pero en general lo es.
- d) Los medios pedagógicos concretos para lograr las habilidades profesionales descritas en el punto (a).

Ahora bien, el problema es que, en Argentina como, por lo demás, en casi todo el mundo, esas cuatro instancias se encuentran totalmente fusionadas por el Estado y sus ministerios y secretarías de educación, ya nacionales, provinciales o municipales.

Esto es, toda institución educativa que se encuentre “adscripta a la enseñanza oficial”, como así también los institutos directamente estatales, *otorgan un título académico que es a la vez habilitante*, porque el Estado *garantizaría ante terceros las habilidades profesionales específicas*. Y, a su vez, *los Estados tienden a unificar*, con sus planes de estudio oficiales con contenidos “mínimos” obligatorios, *los medios pedagógicos concretos para lograr esas habilidades*. En esa unificación, a su vez, no se distingue habitualmente entre objetivos y planes pedagógicos concretos⁴².

Esto lo vivimos todos los días, el asunto es tomar conciencia de ello. Si una empresa contrata a un contador, el candidato en cuestión, independientemente de sus características personales, debe tener el título académico correspondiente del Estado o de una institución privada adscripta a la enseñanza oficial, y ese título es a su vez habilitante, esto es, una permiso jurídico para que pueda ejercer, y, a la vez, se presupone que sus planes de estudio (los medios pedagógicos concretos) fueron aprobados por el Estado (con organismos que son soviets que tienen nombres diversos, como en nuestro país la CONEAU). Los ejemplos se podrían multiplicar ad infinitum en otros ámbitos. Y el

1964. De Zanotti, ver: *La hora de encontrarse a sí mismo*, Ed. de Belgrano, Buenos Aires, 1994; *El Normalismo*, Comité Permanente de Educación Media, Buenos Aires, 1959; “La des-institucionalización del sistema educativo”, *Revista del IIE*, Nro 26, Mayo de 1980; “Posibilidad y alcances de la política educacional como una disciplina autónoma”, *Revista del IIE*, nro. 62, Junio de 1988; “En torno al buen uso de la libertad de enseñanza”, Asociación por la libertad de enseñanza, Buenos Aires, 1963; “El cuestionamiento de las instituciones escolares”, en VVAA, *Educación, ideología y política*, IIE, Buenos Aires, 1975; *Precisiones pedagógicas*, Guadalupe, Buenos Aires, 1967; *Los objetivos de la Escuela Media*, Kapeluz, Buenos Aires, 1976; *Política Educacional*, Laserre, Buenos Aires, 1960; *Etapas históricas de la política educativa*, op.cit; *La escuela y la sociedad en el s. XX*, Estrada, Buenos Aires, 1970; “El monopolio educativo”, *La Nación*, 5-4-72; “Nuevas funciones profesionales docentes”, *Revista del IIE*, Nro. 19, Noviembre de 1978. Todos estos libros y todos sus artículos se encuentran compilados en Zanotti, Luis J.: Su obra fundamental, Instituto de Investigaciones Educativas, Buenos Aires, 1994; versión on line en www.luiszanotti.com.ar Sobre Zanotti, ver Zanotti, Gabriel J.: *Luis J. Zanotti: sus ideas fundamentales y su importancia para nuestro tiempo*, Instituto Acton, Buenos Aires, 2022.

⁴² Zanotti, Luis J.: *El normalismo*, op.cit, y *Política educacional*, op.cit.

problema es que nos parece bien que así sea, y lo que estamos tratando de demostrar es que todo ello es ineficiente y contrario a la ética de la libertad.

Para que se vea cuán monopólica (nos referimos a un monopolio jurídico, no natural⁴³) volvamos al ejemplo del punto 1: es como si un canal de cable quisiera hacer un programa con un conjunto musical. *Pero ese conjunto debería tener un título académico y habilitante de una institución de enseñanza musical estatal o adscrito a la enseñanza oficial, so pena de no poder ser contratado. La CONEAU, a su vez, vigilaría y luego permitiría o no los planes de estudio correspondientes. Y, a su vez, los oyentes estarían esperando esa certificación, para quedarse tranquilos de que ese conjunto musical no los dañe.*

4. La ineficiencia del sistema.

Por todo lo que hemos visto en el punto 2, el sistema es intrínsecamente ineficiente porque deja fuera otras instancias potencialmente mejores (digo potencialmente porque si son mejores o no se debe decidir por el libre intercambio de proyectos de conocimiento en una sociedad libre). No sabemos (de vuelta, los planificadores creen que sí lo saben) *si hay otras instancias que logren esas habilidades profesionales de mejor manera; no sabemos si hay otros medios pedagógicos para lograrlas*, y seguiremos sin saberlo excepto que eliminemos el monopolio educativo, de igual modo que todo monopolio jurídico con cualquier bien o servicio.

Esto tiene que ver con la imposibilidad de cálculo económico en el Socialismo, explicado por Mises en 1922 en su ya clásico libro al respecto⁴⁴. Lamentablemente, en liberales inclusive, ese aporte de Mises se ve sólo en el tema económico. Mises argumentaba que, sin propiedad privada de los medios de producción, no hay precios libres y, por ende, nadie puede hacer el cálculo estimado de costos y precios en el mercado justamente porque no hay precios. Ahora bien, lo contrario, esto es, propiedad privada y precios libres, implica una libre competencia *jurídica* en el mercado. Esto es, un mercado sin prebendas y privilegios legales, con igualdad ante la ley, de tal manera que cualquier pueda entrar a competir en el mercado diferenciando, obviamente, entre producto y marca. El asunto es que si hay un mercado de chocolates, cualquier pueda producir chocolates *sin que haya un ministerio nacional de chocolates y una metodología unificada para producirlos*.⁴⁵ De igual modo, cualquier debe poder competir libremente con instituciones educativas para generar profesionales de cualquier área, sin que haya un ministerio estatal que unifique las propuestas pedagógicas, *para que* el resultado en cuestión sea mejor.

La imposibilidad de cálculo económico en el Socialismo no es sólo un tema económico. Mientras los Estados intervengan y regulen los mercados de salud, educación y seguridad social, habrá *necesariamente* imposibilidad de cálculo económico en salud, educación y

⁴³ Ver al respecto Rothbard, M.N.: *Man, Economy and State*, Nash Publishing, Los Angeles, 1970, cap. X.

⁴⁴ Mises, L. von: *Socialismo* (Instituto de Publicaciones Navales, Buenos Aires, 1978).

⁴⁵ Mises analizó 17 casos de monopolios naturales (ver *La Acción Humana*, Sopec, Madrid, 1968, cap. XVI) pero nunca se le ocurrió pedir la intervención del Estado para esos casos. De igual modo, puede haber en el mercado educativo una institución con tanto prestigio académico que sea parecida a un monopolio natural; el asunto es que NO tenga la protección del Estado.

seguridad social, *en términos relativos, esto es comparativos*. Puede ser que un Estado gestione sin déficit y con relativa calidad un bien público al respecto (por ejemplo, el sistema educativo del gobierno de Finlandia es sin duda mejor al que propongan los sindicatos argentinos) pero aún así carece de la *competencia potencial* para producir con ello la tendencia a la mejor coordinación de conocimiento de la que hablaba Hayek.

Justamente, Hayek comprendió la importancia de una sociedad libre (no sólo de un mercado libre) cuando asistió a los seminarios de Mises en 1922. De allí sacó Hayek la idea de la importancia de los precios libres y la libertad de entrada al mercado, libertad de entrada que obviamente no debía estar restringida sólo a cuestiones habitualmente consideradas económicas, sino que debía estar abierta a todos los ámbitos de la vida social. En un liberalismo clásico el único monopolio jurídico es una sentencia de una Suprema Corte de Justicia, siendo ello también discutido⁴⁶.

5. La contradicción con la libertad de enseñanza.

Pero el punto anterior es un punto consecuencialista. El punto *deontológico* es la violación del derecho a la libertad de enseñanza.

Ese derecho se basa en que la verdad no puede ser impuesta por la fuerza, esto es, que los contenidos culturales deben ser decididos por las personas según su conciencia y no por el Estado según su fuerza. Como vimos, de los autores vistos hasta ahora el que más se acercó a ello fue Karl Popper, al colocar la actitud crítica como la actitud moral fundamental, y al advertir a los intelectuales, como vimos, que su mandamiento moral fundamental era “no matarás en nombre de una idea”.

Pero dijimos hasta ahora porque pensamos que la mejor manera de definir al derecho a la libertad de enseñanza es tomar la Declaración de Libertad Religiosa del Vaticano II⁴⁷ y, allí donde el documento dice “en materia religiosa” colocar “en materia de enseñanza”. Y en ese caso el derecho a la libertad de enseñanza consiste en que “.. todos los hombres han de estar *inmunes de coacción*, tanto por parte de individuos como de grupos sociales y de cualquier potestad humana, y esto de tal manera que, *en materia educativa, ni se obligue a nadie a obrar contra su conciencia, ni se le impida que actúe conforme a ella en privado y en público, sólo o asociado con otros, dentro de los límites debidos*”.

Sin embargo, la mejor manera de explicar este derecho es recurrir a Feyerabend. En las circunstancias culturales del s. XVIII en adelante, en general nadie tuvo problemas con la libertad religiosa por el proceso de secularización, que fue negativo si por ello se

⁴⁶ Ver Benegas Lynch (h), A.: “Los papeles antifederalistas”, *Libertas*, 10.

⁴⁷ https://www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/documents/vat-ii_decl_19651207_dignitatis-humanae_sp.html, “...Este Concilio Vaticano declara que la persona humana tiene derecho a la libertad religiosa. Esta libertad consiste en que todos los hombres han de estar inmunes de coacción, tanto por parte de individuos como de grupos sociales y de cualquier potestad humana, y esto de tal manera que, en materia religiosa, ni se obligue a nadie a obrar contra su conciencia, ni se le impida que actúe conforme a ella en privado y en público, sólo o asociado con otros, dentro de los límites debidos. Declara, además, que el derecho a la libertad religiosa está realmente fundado en la dignidad misma de la persona humana, tal como se la conoce por la palabra revelada de Dios y por la misma razón natural. Este derecho de la persona humana a la libertad religiosa ha de ser reconocido en el ordenamiento jurídico de la sociedad, de tal manera que llegue a convertirse en un derecho civil.”

entiende laicismo, pero positivo si por ello se entiende laicidad⁴⁸. Esto es, la separación (laicismo) o la distinción (laicidad) entre Iglesia y Estado predispuso mejor para la aceptación de la libertad religiosa. Pero subsistió una premisa cultural común al s. XIII y al s. XVIII: en lo importante, coacción. Como en el s. XIII lo importante era la Fe, el príncipe secular (aunque con más libertad de la que habitualmente se supone) asume la protección de la Fe a nivel civil. De igual modo, como en el s. XVIII lo importante es la ciencia, se produce una unión entre el Estado y la Ciencia de donde salen coherentemente los estados educadores con planes unificados y con control estatal de los contenidos, donde, coherentemente, la libertad de enseñanza va desapareciendo y va cediendo el paso ante el “derecho a la educación”.

Por ello, a partir del s. XVIII, como la Fe deja de ser culturalmente importante (fruto ello de la secularización al estilo laicista) entonces el Estado “deja” que haya libertad religiosa, porque la religión ya no importa. Pero no deja que haya educación libre en materia científica y ciudadana, porque ahora, para un Estado Secular Iluminista, lo que importa es la ciencia. Por ello hay libertad de NO aprender tal o cual teología pero NO libertad de aprender *o no* Física, Matemática, etc.

La conclusión no debe ser “ah, entonces coaccionemos en todo” (religión y ciencia) sino, al revés, no coaccionemos en nada, porque ninguna verdad (sea científica o religiosa) debe imponerse por la fuerza. Un contenido determinado, ya sea una teología o la Física de Newton, deben entenderse para poder ser aceptadas. Imponer la verdad por la fuerza es contradictorio con la naturaleza de la verdad y de la inteligencia humana, que no “ve” por amenaza o por premio sino por la misma luz del intelecto. Por ello la libertad de enseñanza es tan importante como la libertad religiosa o de expresión, porque tienen las tres el mismo principio: la no imposición de la verdad por la fuerza.

6. Cómo funciona la des-monopolización del sistema.

Luis J. Zanotti, en su ya citado artículo sobre la des-institucionalización⁴⁹, comienza resumiendo la ineficiencia de todo monopolio en esta tesis de Gelinier⁵⁰: “...En *El secreto de las estructuras competitivas*, Octavio Gelinier desarrolla como tesis fundamental la siguiente idea: la estructura monopólica de los servicios prestados por los organismos oficiales –del tipo de la administración pública en general, correos, registros civiles, etc.– determina su desinterés por todo cuanto sea eficiencia, juicios de valor de los usuarios y costos”⁵¹

⁴⁸ Sobre el sentido positivo de la palabra “laicidad” ver Pío XII. (1958). Discorsi e Radiomessaggi di Sua Santità Pio XII, XX, Ven-tesimo anno di Pontificato, 2 marzo - 9 ottobre 1958. Recuperado de: https://w2.vatican.va/content/pius-xii/it/speeches/1958/documents/hf_p-xii_spe_19580323_marchigiani.html

⁴⁹ Op.cit.

⁵⁰ Gelinier, O: *El secreto de las estructuras competitivas*, TEA, Madrid, 1967.

⁵¹ Zanotti, Luis J: La des-institucionalización, p. 3

Y sigue: “...La tesis de Gelinier tiene gran importancia en el plano educativo. Las instituciones educativas –el conjunto del sistema educativo formal– han terminado por constituir, en países como el nuestro, herederos de la tradición del estado cuya organización es fruto borbónico-napoleónico, una estructura de monopolio absoluto y han terminado por asumir las características antes señaladas: *despreocupación por la eficiencia, desinterés por el juicio del usuario –alumnos o padres– y desprecio del tema costos*”

Por supuesto, aclara algo importantísimo, que hace invisible al problema: “...La existencia de establecimientos privados de enseñanza no altera, en este caso –aunque a primera vista parezca extraño– la afirmación anterior”

Y luego escribe estos dos párrafos fundamentales:

“...la sociedad debe organizar de algún modo el reconocimiento, la aceptación formal o la validez de los logros educativos de cualquier naturaleza alcanzados fuera del sistema educativo formal. Más aún: lo que la sociedad debe exigir son logros, no caminos recorridos⁵²”

Y, dos,

“...La Universidad, por ejemplo, debe exigir determinados requisitos para acceder a sus aulas. Supongamos uno: el dominio de una lengua extranjera. Supongamos otro: un conocimiento cabal e inteligente de la historia argentina y universal. Supongamos otro: el dominio de las formas de expresión escrita en idioma castellano. Pues bien: para ello no tiene por qué interesarle a la Universidad si el postulante que se presenta a sus aulas cursó regularmente o no la enseñanza media⁵³”.

En estos dos párrafos se encuentra la esencia de la cuestión, ya no en tanto a su diagnóstico, sino en cuanto a su solución.

Primero: “...la sociedad debe organizar de algún modo el reconocimiento...de los logros educativos de cualquier naturaleza alcanzados fuera del sistema educativo formal”.

Esto es, no se pueden dejar sin validez jurídica a otras instancias que logren las capacidades profesionales específicas que sean demandadas por la universidad o las empresas. Esto fue dicho en 1980. Mucho más importante es ahora, cuando internet proporciona posibilidades de auto-educación que están desafiando a las instituciones formales ya establecidas, ya privadas o estatales. En esa época, sin embargo, ya sucedía que las nuevas tecnologías de la comunicación (radio, cine, televisión, etc) ya competían con el aula tradicional⁵⁴. Calcúlese ahora, cuando ya está sucediendo que ciertas empresas contratan *sin título oficial* a personas jóvenes que demuestren las habilidades correspondientes en administración, computación, programación, comunicación, etc. Esa tendencia se va a ir extendiendo paulatinamente a todas las áreas *mientras el sistema formal queda estancado, con controles estatales por un lado y sindicatos por el otro que*

⁵² Op.cit., p. 16

⁵³ Idem

⁵⁴ Zanotti, Luis J: *Etapas históricas de la política educativa*, op.cit.

inmovilizan en el tiempo a funciones docentes ya perimidas, impidiendo el desarrollo de nuevas funciones profesionales docentes.⁵⁵

Y, dos: “...La Universidad, por ejemplo, debe exigir determinados requisitos para acceder a sus aulas...”; “...para ello no tiene por qué interesarle a la Universidad si el postulante que se presenta a sus aulas cursó regularmente o no la enseñanza media”.

Este párrafo es clave, pues señala cuál es el instrumento jurídico para cortar con el monopolio del título oficial. Eliminarlo. Esto es, suspender la obligatoriedad de títulos oficiales como condición del paso de un nivel a otro. Vamos a explicar eso detenidamente.

Repasemos nuevamente las cuatro instancias:

- a) Las habilidades profesionales específicas (desde enseñar filosofía, ser abogado o experto en análisis financiero) que serán demandas por empresas o instituciones educativas diversas.
- b) El título académico, esto es, el reconocimiento que una institución educativa X, ya privada o estatal, hace de esas habilidades con respecto a alguien.
- c) El título habilitante (en general estatal): esto es, el reconocimiento que X (en general el Estado) hace para que esa persona pueda ejercer esa actividad. En reconocimiento de la “calidad profesional” del título académico ante terceros. Obviamente, no tiene que ser necesariamente el Estado, pero en general lo es.
- d) Los medios pedagógicos concretos para lograr las habilidades profesionales descritas en el punto (a).

Y repasemos cómo los Estados hacen para fusionar esas cuatro instancias bajo su control:

“...toda institución educativa que se encuentre “adscripta a la enseñanza oficial”, como así también los institutos directamente estatales, *otorgan un título académico que es a la vez habilitante*, porque el Estado *garantizaría ante terceros las habilidades profesionales específicas*. Y, a su vez, *los Estados tienden a unificar*, con sus planes de estudio oficiales con contenidos “mínimos” obligatorios, *los medios pedagógicos concretos para lograr esas habilidades*. En esa unificación, a su vez, no se distingue habitualmente entre objetivos y planes pedagógicos concretos”

Por lo tanto, para volver a separar esas cuatro instancias, para evitar esa fusión que es la clave del monopolio estatal, hay que eliminar la existencia del título oficial que está entre una instancia a otra.

Esto es:

- a) Tanto universidades como empresas podrán contratar a cualquier persona según sus habilidades profesionales específicas (la que no lo haga perderá prestigio y demanda y será barrida del mercado). Los ejemplos son infinitos. Por ejemplo, me postulo para enseñar filosofía medieval y resulta que supero a Gilsón al respecto⁵⁶, lo cual se puede probar fácilmente con una conversación y un examen

⁵⁵ Zanotti, Luis J: “Nuevas funciones profesionales docentes”, op. cit.

⁵⁶ Nos referimos al gran medievalista E. Gilsón. Ver su libro *La filosofía en la Edad Media*, Gredos, Madrid, 1976.

de concurso. Ahora bien, ¿cómo me formé? ¿Cuáles han sido mis procesos de preparación? Pueden haber sido infinitos, lo que importa, a la hora de entrar al aula, son mis conocimientos y mi manejo de los alumnos. Por eso es necesario *eliminar la existencia del título secundario oficial como condición de ingreso a la universidad*, y por eso es necesario *que la habilitación profesional y el título académico estén separados*, para que universidades y empresas puedan contratar según las capacidades personales sin contar con el “permiso” del Estado.

- b) Por lo tanto, el profesional en cuestión puede tener *o no* sus habilidades profesionales avaladas por una institución académica *o no*. Por ejemplo, en el caso anterior yo podría presentar tres doctorados por La Sorbona, Harvard y Oxford, *o no*. El asunto es que la decisión de contratarme corre por cuenta de la universidad o de la empresa corriendo los riesgos correspondientes ante su demanda, esto es ante el mercado. Si la universidad me contrata, pero yo no sé distinguir entre Santo Tomás el Teólogo y Santo Tomás el Apóstol, la universidad pagará el precio de su error ante un mercado ante el cual perderá prestigio, porque es un mercado con infinitas ofertas actuales o potenciales de estudios medievales. Es como si yo produjera computadoras X en la Argentina pero abierto a su vez a la libre competencia, sin arancel, de computadoras extranjeras. Por eso es extraño que algunos liberales en economía no lo sean en educación.
- c) Por lo tanto, los medios pedagógicos concretos para lograr un resultado que sea avalado académicamente y luego contratado profesionalmente, *son infinitos*. El sistema se abre así a una multiplicidad de ofertas pedagógicas que no podrán ser controladas o vigiladas por Estado o sindicatos. Por eso los planes y programas de estudio quedan totalmente abiertos a propuestas diferentes, con lo cual la esencia de una educación privada, con sus propios planes, es totalmente lograda. No porque el Estado se lo “permita”, sino porque todas las propuestas quedan ipso facto “blanqueadas” en su libre competencia para producir ese profesional que será luego demandado por el mercado. Por eso esta propuesta de desmonopolización no es pedagógica. Es de política educativa. Pedagógicamente nosotros tenemos nuestras propias ideas⁵⁷, pero nunca se nos ocurriría que tengan la protección del Estado. Escuelas Montessori, colegios tradicionales como el de *Dead Poet Society* o la “universidad Zanotti” quedan totalmente abiertos y compitiendo en el sistema. Si mi “universidad Zanotti” propone un doctorado en Física *de una semana* dirigido por mí, y mi egresado en cuestión (que sabrá menos física que mi electricista) se presenta al Instituto Harvard de Aceleración de Partículas (el nombre es ficticio) pues lo más probable es que no sea contratado y yo me quede sin alumnos en menos de la semana que dura mi propuesta. *Y si el Instituto Harvard lo contrata y sucediera una tragedia, afrontará las consecuencias penales correspondientes, que de ningún modo se evitan, sino que se profundizan, con la ineficiencia del monopolio estatal.*
- d) Las universidades, por ende, deberán, si no quieren perder prestigio en el mercado, establecer condiciones de ingreso muy severas. Lo que importa ya no es un cartoncito estatal que diga que tal o cual persona está en condiciones de ingresar a la universidad; lo que en este sistema importará son sus habilidades académicas concretas para rendir ese examen de ingreso. Mutatis mutandis con el paso de la primaria a la secundaria. Pero, volvemos decir, son todas instancias abiertas. La institución que no explique a la demanda cómo lograr esas habilidades, se quedará

⁵⁷ Las he escrito en Zanotti, G.: *Libertad de enseñanza y pedagogía dialógica*, Instituto Acton, Buenos Aires, 2019.

sin demanda. Ya no importará si el sistema secundario tal tiene o no el reconocimiento oficial: lo decisivo será si prepara o no para la instancia universitaria o empresaria. Y además tampoco será obligatorio que haya una instancia secundaria o primaria como la conocemos. Todas las posibilidades están abiertas, *porque lo que importa es el logro de habilidades profesionales específicas para manejarse en un mundo cambiante*. Cómo se logran es un mundo abierto o, de lo contrario, será el mundo ineficiente y contrario a la libertad que es ahora. Millones de personas pierden millones de horas y horas (o sea 11 o 12 años aproximadamente) en un sistema formal-estatal con un aula perimida y un sistema perimido de exámenes que ya no tienen sentido (con los daños psicológicos correspondientes) ante un mundo que se maneja con las nuevas tecnologías de la comunicación aún antes de internet. Pero eso sucede porque Estado y sindicatos autoritarios mantienen cristalizado a ese sistema inútil ya sea por prejuicios ideológicos o por intereses mafiosos. La izquierda pedagógica, que comenzó como tragedia, con figuras como Illich, Lapatí o Freire, pedagógicamente capaces pero alineados con las revoluciones de izquierda de los 70⁵⁸, hoy son seguidos por la tragicomedia de sindicalistas corruptos que impiden todo cambio en la función tradicional docente.

- e) Las universidades, a su vez, deberán competir libremente, ya sea en grado, masters y doctorados, por lograr egresados que sean conformes con los requerimientos del mundo actual. El sistema será el prestigio y no el control estatal. Por lo demás, puede darse perfectamente que instituciones de menor envergadura académica y administrativa quieran libremente certificar sus títulos académicos por otras universidades de mayor reconocimiento, como has hace poco sucedía en los EEUU donde *colleges* estadales o municipales tenían el reconocimiento de Harvard, Yale, Chicago o Princeton pero NO del Gobierno Federal⁵⁹. Obviamente, en un sistema como el que propongo, soviets como la CONEAU no tendrían razón de existir.

7. Propuestas para el sector estatal

Como se ha podido ver, esta no es una propuesta libertaria, en la cual todo el sector estatal sería eliminado. No lo hemos hecho así porque pensamos que eso sería hacer cierta violencia para con la cultura existente, y el liberalismo clásico es más evolucionista que revolucionario⁶⁰.

Pero esto no implica que, al menos en Argentina, el sector estatal pueda quedar “como está”, porque nuestra propuesta de des-monopolización choca con la legislación existente⁶¹.

⁵⁸ Zanotti, Luis J.: “El cuestionamiento de las instituciones escolares”, *opc.it*.

⁵⁹ ver Pocook, J. W.: “Reconocimiento y acreditación de los estudios superiores en los Estados Unidos de América”, *Rev. del HE*, Nro. 28, Bs. As., Sept. de 1988.

⁶⁰ Ver Hayek, F. A. von: “The Principles of a Liberal Social Order”, en *Studies*, Routhledge and Kegan Paul, London, 1967.

⁶¹ Ver <https://www.argentina.gob.ar/educacion/validez-titulos/glosario/ley26206>

Excede los objetivos de este ensayo analizar con detalle una nueva propuesta para el sector estatal. Sólo quisiera delinear algunas ideas principales que luego se podrían profundizar.

En primer lugar, hay que derogar de plano la ley 26.206.

En segundo lugar, mantener la provincialización de los servicios estatales primarios y secundarios, lo cual implica solucionar el problema de la coparticipación, para lo cual adhiero a la propuesta de XXX

Coherentemente con ello, un Ministerio Nacional de Educación ya no tendría sentido, pero podría ser reemplazado por una Secretaría Nacional de Educación que tenga a cargo dos cuestiones:

- Proponer a nivel federal los puntos 3 y 4 de Edgardo Zablotzky⁶². Mantener el quinto para las instituciones estatales cuyo Consejo de Padres (ver puntos posteriores) establezca una cooperadora para gastos mínimos.
- Coordinar y proponer a las provincias las propuestas del punto siguiente (tercero).

En tercer lugar, proponer nuevamente para las provincias la ley 1420 para las escuelas primarias y la ley 934 del Presidente Mitre para las secundarias, con las siguientes modificaciones:

- Derogación del art 6 del Cap. VIII de la ley 1420, por la cual se establecía la obligatoriedad para todas las escuelas privadas de seguir los contenidos mínimos del art. 6 del cap. 1.
- Derogación del art. 1 inciso b de la ley 934 que establecía la obligatoriedad de que los planes de estudio de los institutos secundarios privados debían comprender las mismas materias que los institutos nacionales.
- Derogación de la ley 13047 de 1947 según la cual las escuelas privadas primarias quedan “adscriptas” a la enseñanza oficial y reciben subsidios para el pago del personal docente. Es obvio que los sindicatos docentes se van a oponer, pero es totalmente imposible mantener ese régimen con la des-monopolización. Obviamente esto debe ser acompañado por una reforma completa del sistema sindical.
- Derogación consiguiente de la reglamentación de la ley 13047, o sea del decreto 12179/60, ratificado por el decreto 371/64, por el cual se ratifica el régimen de adscripción pero permitiendo a los institutos privados tomar examen en el instituto en cuestión.
- Derogación del decreto 6403/55, por el cual el Estado “permite” la erección de universidades privadas. Esto, que en su momento se consideró un gran avance de la educación privada, ya no tendría sentido en la des-monopolización, donde ningún instituto privado necesita “permiso” para existir.
- Derogación de la ley 17604 de 1967 por la cual se impone al título secundario “oficial” como condición de ingreso a la Universidad.

⁶² <https://www.lanacion.com.ar/opinion/tambien-en-educacion-mejor-que-decir-es-hacer-nid07072024/>

- Si todas estas derogaciones se realizan ipso facto con el punto uno, no lo sé. Habría que revisar jurídicamente ese punto. Pero obsérvese que esta propuesta no implica la derogación de la totalidad de las leyes 1420 y 934.
- Re-instaurar el Cap. IV de la ley 1420 mediante el cual se establecen consejos de padres por cada distrito, redactando de vuelta la disposición y llevando a la creación de consejos de padres por cada instituto escolar estatal primario y secundario, los cuales deben tener como misión la contratación del personal y la redacción de los planes de estudio.
- A efectos de esto último (los planes de estudio) distinguir claramente entre objetivos y planes. *Mantener los objetivos generales de la ley 1420 y de la 934, pero dejando, según el punto anterior, que los consejos de padres redacten los planes correspondientes para cumplirlos.*
- A nivel secundario estatal, a corto plazo, llevar a cabo la propuesta de Luis J. Zanotti sobre los objetivos de la Escuela Media⁶³.
- A mediano plazo, eliminar del sector estatal el sistema de aulas como se lo conoce, eliminar el sistema de grados y años que unifican alumnos por edad y reemplazar la acción docente por una acción tutorial, conforme a las nuevas funciones profesionales docentes que demanda el nuevo mundo tecnológico actual⁶⁴.

En cuarto lugar, sobre el tema universitario, cada provincia deberá decidir qué hacer en su propio ámbito. *A nivel nacional, la reforma más importante es que la UBA deberá establecer severas condiciones de ingreso precisamente para fomentar la diversidad de propuestas pedagógicas que sean capaces de afrontar la severidad de esos exámenes*, conforme a todo lo explicado en el punto seis. Esas condiciones de ingreso deberán ser por supuesto des-ideologizadas.

En quinto lugar, eliminar los convenios internacionales que conviertan en obligatorios los objetivos y métodos de la Agenda 2030, que son totalmente estatistas y por ende contrarios a la des-monopolización y des-ideologización del sector estatal.

En sexto lugar, derogación de todos los instrumentos de control y vigilancia del Estado sobre las universidades privadas, en grado, post-gradados y doctorados. Consiguientemente, habría que eliminar totalmente la jurisdicción de la CONEAU para las universidades privadas.

8. Reflexión final.

¿Esto posible políticamente, culturalmente, para la Argentina de hoy, para el mundo de hoy?

⁶³ Zanotti, Luis J.: *Los objetivos de la escuela media*, op.cit. Véase también sus propuestas 11 años antes, en Zanotti, Luis J.: *Ideas y antecedentes para una reforma de la enseñanza media* Ediciones Theoría, S.R.L, Buenos Aires, 1965.

⁶⁴ Zanotti, Luis J., “Nuevas funciones profesionales docentes”, op.cit.

Eso no lo sé. Lo que sí sé es que es indispensable, mucho más para el mundo de hoy.

Esto es: si estamos a punto de chocar contra un muro y no es políticamente posible frenar el auto, estamos en un grave problema.

Yo soy sólo un académico que está relativamente seguro de las bases teóricas de mi propuesta.

Los académicos vemos y señalamos tierras prometidas, con la esperanza de que otros las habiten.