

# LA CRISIS DE LA EDUCACION COSTARRICENSE: EN TORNO A LA CRITICA DEL «PEDAGOGISMO»

*Danilo Pérez Zumbado*

**E**n la década de los 90 se produjo la eclosión de la crisis de la educación costarricense. Sus indicios se venían palpando desde años anteriores, pero aparecían subsumidos en otras problemáticas, coyunturalmente de más peso, y por tanto, tendían a ser marginados de momento, hasta que cristalizaron en una situación crítica.

En los foros, seminarios o talleres sobre temas afines, en los corrillos universitarios o en las notas periodísticas se planteaba la preocupación relativa a ciertas incapacidades de razonamiento (matemático, verbal, etc.), de los estudiantes de secundaria y de recién ingreso a la universidad (Méndez, Z. et al. 1993; Pérez, D. e Hidalgo, M. 1987; Pérez, D. 1988). La teoría piagetiana constituyó el eje teórico-metodológico que evidenció, por medio de investigaciones, estas falencias.

El desencanto fue cada vez mayor, pues el acrecentamiento de indicios cuestionó uno de los sistemas institucionales, otrora más valorados, de la sociedad costarricense. Costa Rica había demostrado efectivamente, desde sus inicios republicanos, una profunda vocación educativa, que no tuvo iguales alcances, por ejemplo, en el resto de los países de la región centroamericana.

«Se hace evidente, (...), que desde un principio los integrantes de las Juntas Gubernativas tuvieron conciencia clara de que, sin educación, (...), no se podía construir un país nuevo, al cual le era indispensable educar a los ahora ciudadanos independientes. Tuvieron clara conciencia, pues, de la relación directa entre educación y progreso del país lo que entonces se denominaba “prosperidad”. Se comprende bien que esta mentalidad es la que dio origen al postulado

que se consigna en una de las actas de la Junta Superior Gubernativa de 1824 al declarar: “La Instrucción Pública es la base y principal fundamento de la felicidad humana y prosperidad común”» (Dengo, M.E. 1995: 84).

Esta visión republicana se fue materializando posteriormente en hechos tales como la creación de la Universidad de Santo Tomás en 1844; el impulso a la educación secundaria, por medio de la creación de colegios en la década de 1870; la Reforma Educativa de Mauro Fernández en 1886, etc. Este proceso sostenido culminó, en el ámbito de los estudios superiores, con la creación de la Universidad de Costa Rica en 1941, y en la década de los 70, de otros centros universitarios como la Universidad Nacional, la Universidad Estatal a Distancia y el Instituto Tecnológico.

Sin embargo, en las tres últimas décadas, el sistema educativo mostró signos de debilidad e insuficiencia, que generaron un estado de inquietud y desasosiego en diferentes sectores de la sociedad.

## **1. Algunos componentes de la crisis**

**L**a educación, como parte de una realidad mayor, no se puede explicar aisladamente de otros procesos de la sociedad. En este sentido, estos procesos (económicos, demográficos, políticos, etc.), gravitan, cuantitativa y cualitativamente, sobre la dinámica de la educación.

El crecimiento demográfico es uno de los factores que mayor repercusión ha tenido sobre el sistema educativo. «Todos los diagnósticos sobre la situación educativa en América Latina coinciden en reconocer la significativa expansión cuantitativa de la acción pedagógica escolar en las tres

últimas décadas. Y este dinamismo generó una situación en la cual los países de América Latina deben enfrentar simultáneamente los problemas del cumplimiento de la meta de la escolaridad básica obligatoria y los problemas de la masificación de los niveles medio superior» (Tedesco, J. 1989: 10).

Costa Rica no fue, por supuesto, la excepción. Por el contrario, teniendo como antecedente una clara vocación educativa, la presión sobre el sistema educativo no sólo ocurrió como parte del inevitable crecimiento demográfico vegetativo, sino también como aceptación y compromiso de un estado motivado por una concepción de consenso nacional.

Por lo tanto, en la década de los 70 se experimentó la presión del contingente de jóvenes producto de las altas tasas de natalidad (y declinación de la mortalidad infantil), de la década de los 50. Esta fue asumida por un estado desarrollista en notable expansión. El financiamiento crece vertiginosamente para dar respuesta a las demandas. «Así en 1951 el presupuesto de educación significaba el 15,6% del nacional, en 1971 había aumentado la relación al 22,6% y en 1981 al 29,1%» (Dengo, M.E. 1995: 172). Este crecimiento implicó que, en dicho período, Costa Rica llegara a liderar este proceso en toda la América Latina, hasta el límite de igualarse, en este ámbito, con países desarrollados.

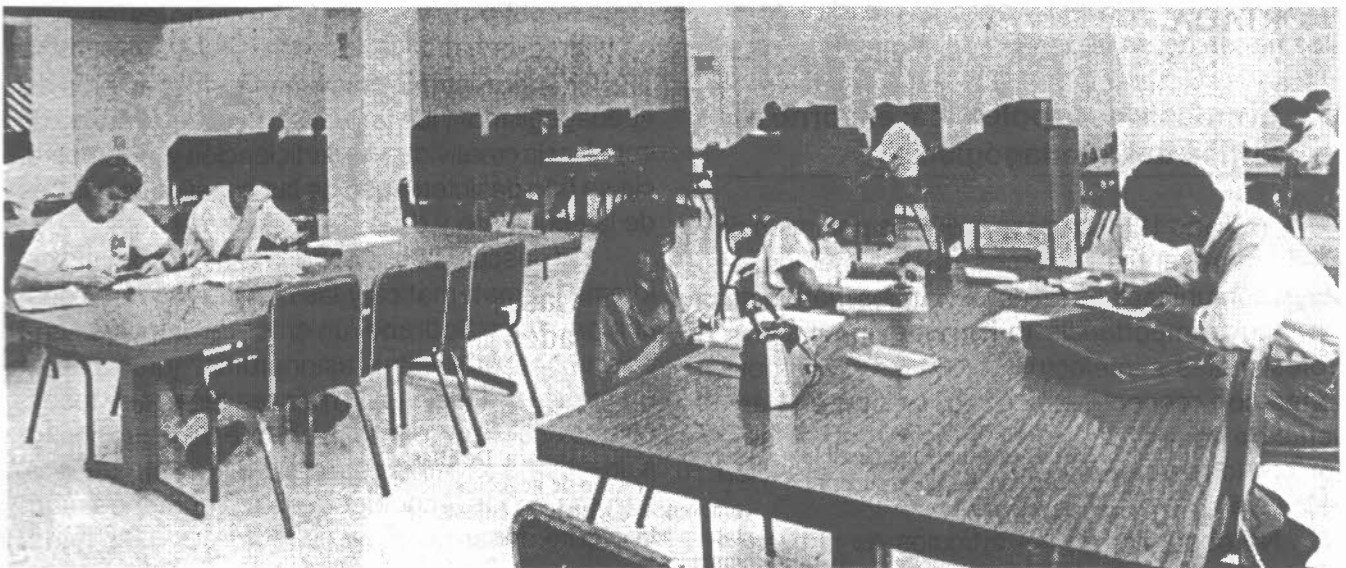
La bonanza no persistió y los efectos de la crisis económica, de principios de la década de los

80, empezaron a modificar sustancialmente el papel y el grado de compromiso del Estado con respecto a la educación. Paulatinamente el Estado se desliga de sus funciones proteccionistas y empieza a responder a los planteamientos de los organismos financieros internacionales, lo que profundiza los problemas consuetudinarios y desencadena la crisis, no sólo en términos de los límites sino también de los componentes que se ven afectados.

Un síntoma claro de esta profundización es que en 1986 el porcentaje dedicado a la educación del presupuesto nacional disminuye al 19%, poniéndose a la altura del resto de los países de la región.

Nos encontramos, entonces, por un lado, con la presión de un contingente de infantes y jóvenes y, por otro lado, con un sistema educativo paulatinamente desfinanciado y, por ende, imposibilitado para responder en forma apropiada a las demandas y para renovar los recursos materiales y humanos.

A lo anterior se pueden sumar otros elementos que agravan la situación: el educador pierde progresivamente el estatus económico y social que, antiguamente, constituyó un atractivo para la carrera de educación; ante la escasa oferta de graduados, el sistema educativo empieza a incorporar personal con niveles académicos deficitarios; los gremios educativos mantienen en lo fundamental una visión economicista que deja de lado las preocupaciones por la formación del



educador, los modelos pedagógicos tienden a desactualizarse; se abren las compuertas a la educación privada, la cual se convierte en una competencia difícil de enfrentar; hay un deterioro evidente de los recursos materiales y de la infraestructura, etc.

Otros incluyen en este cuadro factores externos que inciden de manera considerable: el desinterés de los padres de familia por la educación de sus hijos, el impacto sobre la educación de la revolución tecnológica en los medios de comunicación, la «pérdida» de los valores tradicionales de convivencia de la sociedad costarricense.

La situación es muy compleja y, por lo tanto, requiere de soluciones también muy complejas. En este sentido, la crisis de la educación es una proyección de la crisis de la sociedad costarricense. Aunque lo educativo refiere a un campo particular de lo social, revela, también, la fractura de valores y de políticas que, otrora, estaban erigidos como fundamentales para preservar y fortalecer el sistema republicano-democrático. Es decir, estamos frente a una redefinición del carácter y la función del Estado, asimismo, como frente a una modificación del lugar y papel del resto de los agentes y componentes de la sociedad.

El deterioro de la educación no implica solamente un cambio de las demandas cuantitativas y una rebaja de los recursos en los presupuestos nacionales sino, también, un replanteamiento de las prioridades del Estado, en cuanto a qué áreas fortalecer y por qué fortalecerlas. El análisis de la crisis significa, entonces, la consideración de varios factores y el papel y peso que cada uno de ellos ha tenido en la gestión de la misma.

## 2. El énfasis de la polémica: en torno a la crítica del «Pedagogismo»

**E**n el año 1993 se desarrolló una polémica de interesantes alcances en los medios de comunicación, en especial, los periodísticos y cuya importancia todavía parece imperar. Profesionales e intelectuales emitieron sus posiciones con respecto a la crisis, creando un ambiente de controversia y esclarecimiento en relación con los diversos componentes de la situación educativa.

No obstante, en los artículos de la prensa

escrita, en particular del periódico **La Nación**, se nota un sesgo muy acentuado que ubica la razón principal de la crisis en los modelos pedagógicos vigentes. Aunque se mencionan otros factores, estos ocupan un papel relativamente marginal en la argumentación. Los críticos más conspicuos de la educación costarricense, entre ellos J. Sobrado, C. Valverde y F. Alvarez, destacan las tremendas fallas del modelo pedagógico, al cual señalan despectivamente como «pedagogismo» o «metodologismo».

Para encontrar las raíces de esta concepción equivocada, considera Valverde, que «(...)», es importante ir atrás, lo que permite comprobar que el proceso se inició en los años 30, con el planteamiento de la mencionada «nueva educación» basada en la enseñanza global y activa, los centros de interés, los juegos educativos, la importancia de lo audiovisual, el trabajo en grupo y otros aspectos complementarios» (Valverde, C., L.N. 20-10-1993).

El problema no fue tanto el modelo asumido, dicen los críticos, sino que lamentablemente este se desnaturalizó, en especial, debido al surgimiento de interpretaciones drásticas, complacientes o sustitutivas. Quienes se encargaron de esta desnaturalización fueron los «tecnómanos», es decir, aquellos que han llenado de métodos y saqueado los contenidos de la educación costarricense. «Según los tecnólogos la enseñanza que existía antes de sus aberradas ideas y que retornaría si éstas se quitan, era un monstruo de memorismo, de conocimientos inútiles, de dictadura del maestro sobre el niño, de infelicidad y de tortura para los niños y jóvenes, obligados a aprender lo que no les interesaba ni aprovechaba» (Sobrado, J., L.N. 20-6-1993).

Por el contrario, sostienen los detractores del «pedagogismo», los tecnólogos, con el pretexto de impulsar la creatividad, la participación y la democracia se han desinteresado de las cuestiones básicas de la educación y de la disciplina en el aula.

El descuido de la enseñanza del dominio del idioma, la matemática y las ciencias pone al descubierto -dice Sobrado- un enfoque primitivo «que desconoce que estas asignaturas, junto con la gramática y la lógica son más prácticas que todas, porque enseñan a pensar bien, que es lo que separa a los humanoides culturales (lo que produce el sistema de los tecnólogos) de los humanos mentalmente desarrollados» (Sobrado, J., L.N. Ibíd.).

El «pedagogismo» abandonó el esfuerzo, la responsabilidad, la disciplina académica y el razonamiento que «es fundamento de la comprensión, del aprendizaje, de la instrucción» (Valverde, C., L.N. *Ibíd.*).

Según esta visión, el «pedagogismo» se caracteriza por un excesivo interés en las técnicas y los métodos en detrimento de los contenidos básicos, un decrecimiento sustancial del nivel académico al desentenderse de la rigurosidad, una evaluación ligera y poco confiable, un rebajamiento de los valores cívicos y morales y una tendencia al facilismo y a la irresponsabilidad individual, etc.

Este deterioro afectó, entonces, a varias generaciones, pues el modelo «pedagogo» fue extendido a lo largo de las últimas décadas, tanto en los estudiantes como en los formadores. Así que los formadores «desde que eran estudiantes fueron “catequizados” por el pedagogismo culpable de la tragedia y continúan así “catequizados” porque tal pedagogismo impera y dicta todas las pautas, sin que haya lugar siquiera de plantear dudas» (Valverde, C., L.N. 29-7-1993).

El punto de vista de estos críticos llega, en algunos casos, a pronunciar juicios tan severos que alcanzan grados de generalidad sumamente cuestionables. Así, por ejemplo: «el pedagogismo es causante de ignorancia, porque declaró la guerra a la instrucción y causante de corrupción, porque también declaró la guerra a los hábitos y métodos que conducen a la formación de la responsabilidad personal» (Valverde, C., L.N. 12-10-1993).

De similar manera, se cae en una visión espiritualista cuando se afirma que «la calidad de la educación se mide por sus resultados -(...)- y resulta de las ideas que estén en acción y no del gasto público o privado que se invierta en ella, siempre que sea el necesario. La educación es una obra del espíritu y no de la materia que sólo cuenta como medio» (Sobrado, J., L.N. 29-6-1993).

En esta misma perspectiva, otros identifican el modelo con experiencias más recientes y a los cuales achacan buena parte de las responsabilidades de la crisis educativa. Alvarez, hablando de la década de los 70, cuando se dio justamente la masificación de la demanda educativa, opina que «por si lo anterior no fuera poco, fueron, asimismo, los años de las más disparatadas ideas pedagógicas y de la creencia en alza del saber concientizado (...), asimismo, de los programas elaborados por profesores y alumnos a partir de lo que llamaban un *núcleo generador* de las desinhibiciones a

partir de las cómicas dinámicas de grupo, etcétera, etcétera. Y para remate de todo, de la concientización ideológica» (Alvarez, F., L.N. 25-4-1993).

### 3. Reflexiones críticas

No hay duda que los modelos imperantes y nacidos a la luz de la llamada «nueva educación» juegan un papel importante en la crisis actual de la educación costarricense. La crítica de que el sistema educativo actual desvirtuó el sentido de la participación del estudiante, en el proceso de enseñanza-aprendizaje, orientándolo hacia un excesivo protagonismo, las más de las veces formal y no tanto sustancial, es válida. No es la primera vez que se subraya la pobreza actitudinal y valorativa de aquellos estudiantes que andan a la caza de puntos, mediante asignaciones inútiles, para solventar posteriormente sus escuálidas notas finales.

Esta crítica al «pedagogismo» es aceptable, así como lo son sus señalamientos relacionados con la estrechez de miras de los dirigentes gremiales, enclavados en sus estructuras de poder y privilegio, la administración centralizada y burocrática que desestimula iniciativas renovadoras, la ausencia de sistemas de estímulo o la cortedad del ciclo lectivo.

Sin embargo, resulta difícil de aceptar que la crisis de la educación puede ser reducida a estos puntos y fundamentalmente al modelo pedagógico vigente. De primera entrada, habrá que cuestionar si la aplicación de un modelo, por más consecuente que se fuera en su aplicación, es suficiente para explicar las limitaciones de la educación costarricense.

Hay que comenzar por discutir si existe un solo modelo, o si por el contrario, la práctica señala que hay derivaciones del mismo con resultados diversos. Por supuesto, vale la preocupación de lo que acontece en el sistema en general. Sin embargo, es pertinente valorar experiencias que, sin ser cualitativamente distintas de un modelo que busca la participación, la democratización en la gestión educativa, la construcción social del conocimiento y del proceso mismo del pensar, no caen en los excesos que preconizan como inaceptables los críticos del «pedagogismo».

Aquí no sobra destacar la pertinencia de la rigurosidad, la disciplina académica y la responsabilidad personal. Al respecto, tanto los críticos del «pedagogismo» como otros ubicados en perspec-

tivas diferentes, coinciden en los riesgos y las virtudes tanto de las formas como de los contenidos:

«(...), al lado de los métodos de enseñanza y de los contenidos indispensables que debe contener todo programa, se debe insistir en que el educador es ante todo, un maestro, es decir, una presencia afectuosa pero enérgica que señala a los jóvenes, cuando más lo necesitan el recto camino de la vida, que les inculque los valores fundamentales de firmeza, de carácter y honestidad de conciencia» (Mora, A., L.R. 9-8-1993).

Con respecto a la nueva educación, Valverde afirma que «era una atractiva metodología que sólo proyectaba beneficios y probablemente estos se habrían producido si se la hubiera tomado como lo que era: como un método integrado de enseñanza, como una metodología que pueda haberse utilizado complementariamente para los fines de comprensión racional, esfuerzo, disciplina académica y responsabilidad personal, (...)» (Valverde, C., L.N. 20-10-1993).

Refiriéndose a la falsa dicotomía entre conocimiento y procesos, López dice que «ambas posiciones son peligrosas, la primera conduce a un aprendizaje sin significado de poca duración y utilidad para la vida. La segunda puede llevar a una actividad desordenada sin sentido en lo que se desconozca el bagaje científico que ha acumulado la humanidad hasta la fecha» (López, O., L.R. 1-11-1993).

En este sentido no hay incompatibilidad entre un modelo que convoca a la participación activa en la construcción del conocimiento y aquel que destaca la importancia de la formación ética en el proceso educativo.

En la versión de las críticas del «pedagogismo» aparece otra alusión, a veces subrepticia y otras explícita relacionada con el concepto de democracia. Hay una tendencia a valorar la masificación de la educación como un fenómeno dañino y que responde a una concepción demagógica de hacer política.

No obstante, la respuesta a la presión para acceder al sistema educativo en general, no sólo responde a una concepción de desarrollo y de responsabilidad social, sino también a un fenómeno que se expresa en forma contundente en lo estadístico demográfico. Y es justamente al Estado al que le corresponde dar respuesta. La misma,

por supuesto, depende de los valores y de las prioridades de quienes ostentan el control del Estado temporalmente.

Una visión restrictiva tenderá a denegar dicho acceso y para ello puede recurrir a múltiples argumentos: incapacidades naturales étnicas, ignorancias ancestrales, ausencia de vocación, niveles exigüos de formación académica, etc.

Sin embargo, también vale una visión participativa e inclusiva que, aun considerando las limitaciones de la población interesada, procure solventarlas mediante políticas y proyectos concretos que aseguren un desarrollo progresivo de los distintos sectores. En este sentido la alusión a la masificación como un factor que incide sobre los niveles académicos es válida, pero de por sí no conlleva necesariamente a un agravamiento de la crisis educativa.

Por otro lado, su crítica al modelo educativo vigente y denominado por ellos «pedagogismo» poco ayuda al conocimiento y comprensión de la crisis educativa actual. Es un concepto sumamente grueso que podría incorporar gran cantidad y variedad de concepciones metodológicas y que, por ende, no permite precisar cuáles son y de qué manera inciden en la crisis actual.

No sabemos si el «pedagogismo», fuera de la leve alusión a la «nueva educación» se refiere a las tesis de C. Róger, J. Piaget, D. Ausbel, J. Bruner, P. Freyre, L. Vygotsky, etc.

Y si la crítica se dirige, más bien, a una desviación del modelo pedagógico, entonces, el asunto implica trasladar la responsabilidad del modelo a quienes lo ejecutaron. Aquí el problema es mayor, pues habría que comenzar por precisar quiénes y por qué lo malinterpretaron. Por lo demás, la desnaturalización de un modelo implica no sólo la interpretación particular de quienes lo ejecutan sino otros factores externos que, bien pueden inducir, eso si no forzar, a la reinterpretación del modelo, pongamos, por ejemplo, los problemas materiales e infraestructurales, las oscilaciones cíclicas de las políticas educativas, la burocratización de la administración educativa, etc.

Esta crítica al «pedagogismo» también deja entrever una vinculación de aquel con el «saber concientizado», haciendo clara referencia a las concepciones políticas, de transformación social, vigentes en la década de los 70. Sin duda estas concepciones algo tuvieron que ver con la forma y práctica que asumió la educación en el período, sin embargo, no es conveniente la mera alusión,

para deducir de allí una relación determinante entre aquella influencia y la crisis de la educación.

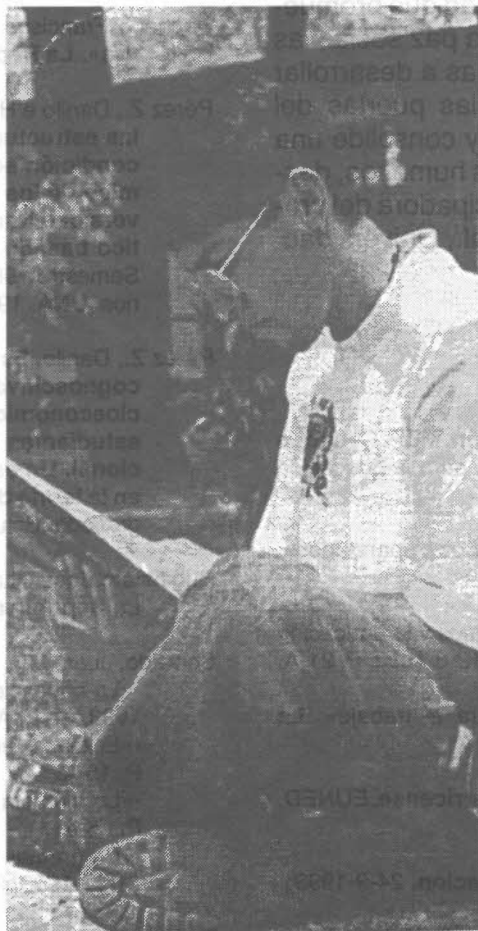
Estas apreciaciones apuntan más bien a una visión conservadora de la educación, en la que se da, por supuesto, una «elitización natural» del proceso educativo y en el que la visión emancipadora no tiene lugar, pues se apuesta a una concepción que debe apuntar el statu quo prevaleciente.

No hay duda que la crítica al «pedagogismo» recoge también una cierta nostalgia por valores supuestamente perdidos, como la responsabilidad y el esfuerzo individual. No obstante, es difícil aceptar que tales valores hayan corrido tal suerte, debido a la práctica de métodos más activos y democratizantes. Estamos no tanto frente a la pérdida de valores, sino frente a la transformación de los valores de una sociedad cambiante.

Los valores no se modifican solamente en función de una práctica pedagógica, sino también debido a factores tan distintos, como la influencia de las transformaciones de los medios de comunicación, el acelerado consumismo que inunda la cotidianidad, los cambios sustanciales de la economía nacional y su inserción dentro del llamado marco de la globalización, etc.

Quizá resulte oportuno para abordar la explicación de la crisis y para intentar la ejecución de cambios superadores de la misma, proceder o considerar las debilidades y los aciertos del o de los modelos pedagógicos, pero también de otros aspectos de fundamental importancia:

1. El esclarecimiento de las nuevas tendencias del Estado y de la economía nacional (e internacional) y sus repercusiones sobre la educación. Aquí es indispensable reconocer las demandas de una economía globalizada, pero asimismo, los intereses y las particularidades de nuestra sociedad y cultura, a



la hora de proceder a los cambios, a efecto de no convertirnos en «furgón de cola» de un proceso cuyo propósito central sea satisfacer los objetivos y solventar las necesidades de las economías de los países metropolitanos.

2. La redefinición de los fundamentos epistemológicos y pedagógicos del Sistema Educativo Nacional, en virtud de las nuevas demandas que derivan de un proyecto de desarrollo nacional democrático. Aquí es pertinente cuestionar las particularidades entendidas como aciertos, errores o desviaciones de la práctica educativa.

Tal redefinición implica, por lo demás, atender las diversas voces que señalan que los proyectos nacionales no pueden verse aislados del acelerado movimiento globalizador de la economía internacional.

3. La incorporación de las comunidades y los gobiernos locales en el proceso educativo. Este planteamiento no tiene por qué reñir con el papel y la responsabilidad del Estado en este campo. La centralización burocrática implica la ejecución generalizada de políticas educativas que, en muchos casos, no calzan con las necesidades propias de una región particular del país.

Por otro lado, si en la actualidad se propone un proceso de descentralización

y desconcentración, es pertinente que se dote a los entes locales de los recursos y, por ende, de las responsabilidades, que dentro del espíritu de una democracia participativa, permite a las comunidades y los gobiernos locales participar, en coordinación con los demás componentes del sistema, en la supervisión y el mejoramiento de la educación local o regional.

4. La concertación de esfuerzos investigativos de las universidades públicas y del Ministerio

de Educación para propiciar el estudio del fenómeno educativo y para generar propuestas pedagógicas y epistemológicas que responden a las demandas de una economía nacional inserta en los procesos de globalización, pero fundamentalmente que respondan a los intereses nacionales, dentro de un espíritu de desarrollo y solidaridad social.

Estas últimas sugerencias las respaldamos con las ideas de Gurdíán et al., quienes dicen que «en la construcción de una sociedad que promueva la solidaridad, la vida ética y la paz social, las políticas educativas están llamadas a desarrollar una cultura científica que abra las puertas del conocimiento a toda la sociedad y consolide una formación integral de sus recursos humanos, desplegando así una vocación emancipadora del proceso educativo» (Gurdíán, A. et al., Universidad. 13-12-1996).

## BIBLIOGRAFIA

- Abarca, Sonia. **Psicología de la Educación**. MEP. Centro de Investigación y Perfeccionamiento para la Educación Técnica. Alajuela. 1990.
- Alvarez, Francisco. «La educación: Los años disparatados». **La Nación**. 25-4-1993. P. 15-A.
- Cañas, Alberto. «La memoria que olvidamos y la educación que padecemos». **La República**. 12-8-1993. P. 21-A.
- Del Vechio, Janina. «La educación para el trabajo». **La República**. 22-10-1993. P. 15-A.
- Dengo, Ma. Eugenia. **La educación costarricense**. EUNED. San José. Costa Rica. 1995.
- Guier E., Jorge. «El hombre culto». **La Nación**. 24-9-1993.
- Gurdíán, Alicia et al. «Educación ¿para qué?» **Universidad**. 13-12-1996. P. 26
- Jofré V., Arturo. «Las reformas educativas». **La República**. 10-10-1993. P. 10-C.
- López A., Olimpia.  
-«Disyuntiva educativa». **La República**. 23-7-1993. P. 15-A.  
-«Calidad y participación en la educación». **La República**. 29-7-1993. P. 15-A  
-«Educación en sentido, amplio o estricto». **La República**. 1-11-1993. P. 21-A.
- Méndez, Zaira et al. **Desarrollo del pensamiento formal del estudiante de enseñanza secundaria del Area Metropolitana de Costa Rica**. CONICIT. San José, Costa Rica. 1983.
- Mora R., Arnoldo. «La educación nacional: entre la crisis y la reforma». **La República**. 9-8-1993. P. 25-A.
- Morales B., Alberto. «203 días, necesario, pero suficiente». **La Nación**. 20-2-1997. P. 14-A.
- Murillo, Roberto. «Al rescate de la educación nacional». **La Nación**. 4-8-1993. P. 15-A.
- Pacheco, Francisco. «Por una rectificación en materia educativa». **La República**. 10-8-1993. P. 21-A.
- Pérez Z., Danilo e Hidalgo, Mario. **Estado de desarrollo de las estructuras cognoscitivas en su relación con condición socioeconómica y rendimiento académico de los estudiantes que ingresaron a la Universidad Nacional. Un estudio descriptivo y analítico basado en la teoría de J. Piaget**. Avance I. II Semestre 1986. Mimeografiado. Estudios Introdutorios. UNA. 1987.
- Pérez Z., Danilo. **Estado de desarrollo de las estructuras cognoscitivas en su relación con condición socioeconómica y rendimiento académico de los estudiantes que ingresaron a la Universidad Nacional. Un estudio descriptivo y analítico basado en la teoría de J. Piaget**. Avance II. 1987-88. Mimeografiado. Estudios Introdutorios. UNA. 1988.
- Rubinstein, José. «La educación en la era de la información». **La República**. 25-5-1992. P. 12-A.
- Sobrado, Juan J.  
-«La educación, obra del espíritu». **La Nación**. 29-6-1993. P. 15-A.  
-«El diablo en el tinglado». **La Nación**. 20-6-1993. P. 15-A.  
-«La escuela de Oriente». **La Nación**. 30-10-1993. P. 15-A.  
-«Programas de enseñanza en Oriente». **La Nación**. 11-11-1993. P. 15-A.
- Tedesco, Juan. «Los paradigmas de la investigación educativa» en **Universidad Futura**. Vol. 1, nº 2, junio 1989. México.
- Valverde B., Cecilia.  
-«Deterioro de la educación». **La Nación**. 20-10-1993. P. 15-A.  
-«Rescatar lo elemental». **La Nación**. 12-10-1993. P. 15-A.  
-«Educación: reto primordial». **La Nación**. 29-7-1993. P. 15-A.
- Zúñiga T., Virginia. «Humanizar la docencia». **La República**. 17-10-1993. P. 26-A.