

BOLETIN DE LA ACADEMIA NACIONAL DE EDUCACION



Número 54

Buenos Aires, Octubre de 2003

NOTICIAS DE LA CORPORACION

- **La academia eligió seis nuevos miembros**..... Pág.2
- Una sesión pública sobre la relevancia de la lectoescritura en el sistema educativo..... Pág.2
- Presentaron el libro de estudiosos que obtuvieron el Premio Academia..... Pág. 2

IDEAS Y TRABAJOS



"Inteligencia y creatividad",

por la **Prof. María Celia Agudo de Córscico** Pág. 3

"Lectura y escritura: pilares del sistema educativo", por la

Prof. María Celia Agudo de Córscico,
el Dr. Guillermo Jaim Etcheverry y
el Dr. Pedro Luis Barcia Pág. 9



Comisión Directiva:

Avelino J. PORTO
Presidente
Fernando STORNI S.J.
Vice-Presidente 2º
Alfredo Manuel van GELDEREN
Secretario
Gregorio WEINBERG
Pro-Secretario
Luis Ricardo SILVA
Tesorero
María Celia AGUDO DE CORSICO
Pro-Tesorera
Rosa MOURE DE VICIEN
Alberto C. TAQUINI (h)
Prof. Antonio F. SALONIA
Vocales
Ing. Marcelo Antonio SOBREVILA
Revisor de Cuentas
Dr. José Luis CANTINI
Revisor de Cuentas Suplente

Miembros de Número:

Prof. María Celia AGUDO DE CORSICO
Dr. Alejandro Jorge ARVIA
Dr. Pedro Luis BARCIA
Dr. Antonio M. BATTRO
Dr. Jorge BOSCH
Dr. José Luis CANTINI
Prof. Ana María EICHELBAUM DE BABINI
Dra. Ana Lucía FREGA
Dr. Pedro J. FRIAS
Prof. Cristina Elvira FRITZSCHE
Dr. Guillermo JAIM ETHEVERRY
Dra. María Antonia GALLART
Prof. Alfredo Manuel van GELDEREN
Dr. Juan José LLACH
Dr. Alberto Pascual MAIZTEGUI
Prof. Mabel MANACORDA DE ROSETTI
Dr. Fernando MARTINEZ PAZ
Prof. Rosa MOURE DE VICIEN
Dr. Humberto PETREI
Dr. Miguel PETTY S.J.
Prof. Berta Perelstein de BRASLAVSKY
Dr. Avelino J. PORTO
Ing. Horacio C. REGGINI
Dr. Horacio J. A. RIMOLDI
Prof. Antonio F. SALONIA
Dr. Horacio SANGUINETTI
Dra. Ruth SAUTU
Dr. Luis Ricardo SILVA
Dr. Pedro SIMONCINI
Ing. Marcelo SOBREVILA
Dr. Fernando STORNI S.J.
Dr. Alberto C. TAQUINI (h)
Lic. Juan Carlos TEDESCO
Dr. Jorge Reinaldo VANOSSI
Dr. Marcelo J. VERNENGO
Dr. Gregorio WEINBERG

Académicos Eméritos:

Mons. Guillermo BLANCO

Académicos Correspondientes:

Dr. John BRADEMAS, en los EEUU
Dr. Ricardo DIEZ HOCHLEITNER, en España
Ing. Miguel Ángel YADAROLA, en Córdoba

EDUCACION EN LA ARGENTINA

- Amplia movilización de educadores en un congreso que se realizó en Córdoba..... Pág.16
- Se reunieron en San Luis instituciones educativas de gestión privada..... Pág.16
- Iniciativas para vincular los medios y la educación..... Pág.17
- Anuncios oficiales sobre aspectos de la futura gestión..... Pág.18

EDUCACION INTERNACIONAL

- Los ministros de educación de la región piden nuevas estrategias de financiamiento..... Pág.20

VIDA ACADEMICA

- Un concurso sobre Educación impulsa Price Waterhouse..... Pág.22
- Realizaron un congreso regional de Educación en Hurlingham..... Pág.22

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

LA ACADEMIA ELIGIÓ SEIS NUEVOS MIEMBROS

Ellos son Alejandro Jorge Arvia, Pedro Luis Barcia, Berta Braslavsky, Cristina Elvira Fritzche, María Antonia Gallart y Juan José Llach, quienes se incorporarán formalmente a la corporación en fecha y sitios a determinar

En una sesión especial realizada a principios de octubre, la Academia Nacional de Educación resolvió elegir como nuevos miembros de número a seis figuras notables y prestigiosas de la educación argentina. Ellos son :

- Alejandro Jorge Arvia, una de las figuras más notables de la Argentina en la enseñanza e investigación de la Química y la Físicoquímica, autor de numerosas obras, ex miembro del Consejo Científico y Tecnológico del CONICET y miembro y titular de instituciones de renombre como la International Society of Electrochemistry.

- Pedro Luis Barcia, actual presidente de la Academia Argentina de Letras y miembro correspondiente de la Academia Española de la Lengua, con una extensísima trayectoria en la investigación y la enseñanza de la Literatura y la Cultura Hispanoamericana.

- Berta Perelstein de Braslavsky, una de las figuras de mayor prestigio en el continente en materia de educación especial y alfabetización inicial, con una vasta trayectoria como docente y consultora internacional, además de autora de libros ampliamente requeridos por los estudiosos de la educación.

- Cristina Elvira Fritzche, experta en Pedagogía, Psicología Infantil y Práctica de la Enseñanza Preescolar, ha publicado obras y ha sido fundadora de importantes instituciones sobre esas especialidades.

- María Antonia Gallart, socióloga y Ph.D. en Educación Comparada de Universidad de Chicago, se especializa en Metodología de la Investigación y en Desarrollo de Recursos Humanos, áreas en las que ejerce la investigación y la docencia. Fue consultora del Instituto Internacional de Planificación Educativa (IIEP-UNESCO), y de numerosos organismos internacionales y de los ministerios de

Cultura y Educación y de Trabajo y Economía de nuestro país.

- Juan José Llach, fue Ministro de Educación y Vice- ministro de Economía y Obras y Servicios Públicos de la Nación, miembro de la Academia Pontificia de Ciencias Sociales y del Consejo de Redacción de la Revista "Criterio", entre otras notables responsabilidades.

Los 6 nuevos miembros de número de la Academia se sumarán a los 30 ya existentes. Las fechas de formal incorporación y el nombre de los sitios serán establecidos próximamente.

Una sesión pública sobre la relevancia de la lectoescritura en el sistema educativo

"La lectura y la escritura: pilares del sistema educativo" fue el tema de la sesión pública que se realizó en el salón de conferencias de la Academia Nacional de Educación, Pacheco de Melo 2084, el 6 de octubre.

Disertaron los miembros de nuestra corporación Prof. María Celia Agudo de Córscico, Dr. Guillermo Jaim Etcheverry y Pe-

dro Luis Barcia, que –como se sabe– es asimismo el actual presidente de la Academia Argentina de Letras.

Coordinó la reunión la académica Prof. Rosa Moure de Vicien.

Las exposiciones de los estudiosos se publican por separado en otras páginas de este boletín.

Presentaron el libro de estudiosos que obtuvieron el Premio Academia

El 4 de agosto se presentó en una sesión pública realizada en el Salón de Conferencias de la Academia Nacional de Educación, Pacheco de Melo 2084, el libro que obtuvo el Premio Academia Nacional de Educación 2001 y que forma parte de la "Colección Premios": "Educación Media y cultura adolescente. Desafío del Siglo XXI", de los profesores Ricardo Barbosa, Rubén Boyko y Carlos Gálvez y Lic. Myriam Suppa. Para referirse al valor y significación de la obra habló el académico Dr. Horacio Sanguinetti.

INTELIGENCIA Y CREATIVIDAD

Por la Prof. María Celia Agudo de Córscico

*Texto de una disertación en sesión pública
de la Academia Nacional de Educación realizada el 1 de septiembre de 2003*

"No conocer algo es muy diferente de no querer conocer algo, porque no conocer es una debilidad pero detestar el conocimiento es una pervisión de la voluntad".

Victor, siglo XII Hugo de St V

Con osadía pero también con humildad ensayaremos algunos comentarios acerca de inteligencia y creatividad.

Con osadía por pretender no sólo presentar dos cuestiones de tan ardua caracterización y difícil análisis, sino también y desoyendo voces contrarias, afirmar un grado sustancial de relación entre ambas. Con humildad por reconocer de antemano las severas limitaciones de mi modesta labor pues a mis debilidades, como diría Hugo de Saint Victor, se agrega que el tema propuesto de las relaciones entre inteligencia y creatividad ha merecido la atención de decenas de célebres y consagrados estudiosos de cuyos significativos aportes apenas podremos traer ante ustedes unos pequeños fragmentos.

En el desarrollo del tema trataremos de presentar los siguientes puntos de vista:

- Es posible justificar la elección del tema.
- Se trata de dos atributos muy estimados socialmente y por lo mismo expuestos a prejuicios, suspicacias y severas críticas.
- El conocimiento efectivo de ambos campos de estudio, acerca de la inteligencia y de la creatividad, respaldado por evidencias racionales y empíricas es punto de partida básico a los fines de su aplicación educacional.
- Somos conscientes de que intentamos abordar dos conceptos o constructos psicológicos, en torno de los cuales no existe univocidad. Ello nos obligará a tomar partido por algunas de las versiones.
- Ocurre con ambos constructos que hay concepciones implícitas o no profesionales y concepciones explícitas en forma de teorías o modelos psicológicos.
- Inteligencia y creatividad son constructos diferenciables pero correlacionados.
- Ambas disposiciones son educables o modificables por la experiencia en un grado tal que justifica los esfuerzos que con esos fines se realicen.

1. Justificación del tema elegido

En pleno centro de la capital del primer Estado argentino, hay una escuela de EGB de la provincia. Su viejo y otrora espléndido edificio, conserva las características de un proyecto arquitectónico concebido con grandeza y funcionalidad que generaciones posteriores no supieron preservar. Hay huelga de personal no docente a causa de míseros salarios. Los directivos pelan 50 kg de papas por día para alimentar a los hambrientos y desnutridos alumnos y limpian, personalmente, los baños en esfuerzo desesperado por prevenir males mayores.

La sola lista de las adversidades económico sociales que deben encarar a diario docentes y alumnos, inmersos en ambientes físicos empobrecidos, deteriorados, afeados y desprovistos, sería interminable. Sólo agregaremos que conmueve el esfuerzo sin desmayo que bajo la conducción de los directivos realizan todos, día a día, para dignificar su entorno, enseñar y aprender.

La descripción y los aspectos narrativos se refieren a situaciones reales en el año 2003. La escuela lleva el nombre del autor de un libro de lectura inicial, con el que generaciones de escolares argentinos aprendieron a leer en 1er grado primario entre los 7 y 8 años de edad. Hoy, en esa misma escuela, casi la mitad de los niños del tercer año de escolaridad básica no han alcanzado la lectura corriente y padecen una gama de dificultades que van desde los problemas conocidos de ignorancia de la lengua oral hasta atrasos en sus aprendizajes atribuibles al desconocimiento del código y de aspectos elementalísimos de la conciencia fonológica.

Podríamos asegurar que este cuadro de situación se reitera en una proporción abrumadora de escuelas públicas del país, y configura un presente injusto y bochornoso portador del germen más destructivo para la educación de los argentinos y para su porvenir como sociedad y como nación.

La situación de gravísimo retroceso en que se encuentra el sector, parecería demandar que la totalidad de las energías fueran aplicadas a tratar de paliar esas enormes dificultades y que todo otro punto de aplicación de los esfuerzos resultaría banal a la luz de tamañas necesidades. En verdad dedicamos energías a colaborar con las escuelas en el tratamiento de lo urgente a través del Programa Tutores Voluntarios para Lectores Esforzados.

Pero una vez más insistimos en que es preciso fortalecer el tratamiento de cuestiones básicas, aunque ante la urgencia, ellas parezcan de remota aplicación.

Por ello, desde la perspectiva de la Psicología Educacional, una de las muchas disciplinas al servicio de la educación, decidimos compartir con quienes hacen de la educación un núcleo fundamental de sus más serias y comprometidas preocupaciones, unos minutos de comentarios y reflexiones en torno de dos atributos y potencialidades humanos, íntimamente relacionados entre sí y con la educación: inteligencia y creatividad.

2. Conceptos complejos o constructos

Son innegables los esfuerzos de la ciencia psicológica desde sus inicios para definir estos conceptos o mejor denominados constructos ya que se trata de conceptos complejos. Los conceptos se refieren a cosas, objetos, organismos y sus propiedades; también se refieren a acontecimientos, es decir a las cosas en acción. Pero cuando los conceptos se refieren a las relaciones entre las cosas y/o los acontecimientos y a sus diversas propiedades, se prefiere emplear el término constructo. Y son los constructos las unidades básicas de las teorías.

3. El constructo inteligencia

Aunque los psicólogos se han esforzado por definir la inteligencia no han logrado univocidad. La caracterización más amplia tal vez dijera que la inteligencia es la habilidad para aprovechar la experiencia, sea ésta libresco o de la vida.

A los grandes teóricos de principios del siglo pasado como C. Spearman, C. Burt y E. Vernon, L. Thurstone, R.B. Cattell y J. P. Guilford deben sumarse propuestas como las de R.J. Sternberg y H. Gardner en la segunda mitad del siglo XX.

Los estudios psicológicos acerca de la inteligencia han alcanzado un desarrollo tal que configuran un verdadero campo, una disciplina, la psicología de la inteligencia, atravesada a su vez por múltiples corrientes, enfoques y niveles de análisis; por ejemplo evolutivo, cognitivo, neuropsicológico, evolucionista o genético entre los principales. En esta presentación se asumirá especialmente la perspectiva diferencial con vigencia plena en nuestros días y cuyos orígenes se remontan a los propios de la psicología científica.

Una breve digresión, pues se pasará de un planteo psicológico a otro psicobiológico, mostrará cómo las afirmaciones de Delius, catedrático de psicobiología en la Universidad de Constanza, Alemania, confirman lo que se acaba de señalar. En un trabajo publicado el pasado año "Inteligencias y cerebro: Un enfoque evolutivo", Delius se refiere a la inteligencia humana como a uno de los muchos productos de la evolución biológica y afirma:

"Los tests que miden la inteligencia general de las personas proporcionan coeficientes que se caracterizan por una inusual estabilidad y una alta heredabilidad. Estos coeficientes parecen refle-

jar principalmente las pautas neurobiológicas que determinan las variaciones individuales del poder computacional de los componentes del cerebro que subyacen bajo el proceso del razonamiento voluntario. El estatuto científico de otras inteligencias, como la práctica, la social o la emocional, todavía debe definirse y fundamentarse mejor. Estos conceptos son todavía deficitarios en buena medida, porque no existen instrumentos que evalúen con suficiente precisión las habilidades a que se refieren, y también porque no está del todo claro que esas otras formas de inteligencia sean en realidad separables de la inteligencia general"

Galton (1822-1911) el creador de una de las dos ramas más importantes de la psicología científica, la psicología diferencial (Wundt, 1832-1920 lo fue de la rama experimental), rara vez o nunca empleó la palabra inteligencia y nunca ofreció una definición formal. En todos sus escritos hacía referencia a la habilidad mental que abarcaba tanto la habilidad general como así también varias habilidades específicas, entre las que mencionaba las siguientes: lingüística, matemática, musical, artística y de la memoria. La habilidad general denotaba para Galton un poder de la mente que afecta a casi todo lo que realiza una persona y que requiere algo más que la simple agudeza sensorial, fuerza física o actividad sostenida.

Se produce luego el descubrimiento de "g".

Spearman inventó el método del análisis factorial. Permitió así una puesta a prueba estadística y rigurosa de la hipótesis de Spencer y de Galton de que hay una habilidad mental general interviniente en toda clase de actividad que requiera esfuerzo mental.

La palabra inteligencia ha resultado pues prácticamente indefinible o arbitrariamente definida sin un grado aceptable de consenso científico. El remedio sugerido para esta situación insatisfactoria consiste en dejar de lado el término "inteligencia" y centrarse en habilidades mentales específicas que puedan ser definidas y medidas objetivamente. El número de habilidades mentales resulta así ilimitado, pero las principales fuentes de varianza (es decir las diferencias individuales) entre enorme cantidad de habilidades son relativamente pocas porque las habilidades no son independientes sino que poseen fuentes de varianza en común.

El hecho verificado de que todas las habilidades mentales correlacionan positivamente requiere una taxonomía analítica de las habilidades mentales basada en alguna forma de análisis correlacional. El análisis factorial ha probado ser la herramienta más adecuada para este propósito. Mediante el análisis factorial es posible describir la varianza total de numerosas habilidades por medio de un número más pequeño de dimensiones independientes (es decir los factores) o componentes de la varianza que difieren en su grado de generalidad. Esta última se refiere al número de habilidades que están correlacionadas con un factor particular. Los factores comunes en el dominio de las habilidades pueden representarse jerárquicamente según su generalidad, con un gran número de habilidades en la base de la jerarquía y un único factor general en la cima.

La medida de las habilidades puede representarse geoméricamente como vectores en el espacio, con un origen común, y con sus ángulos relacionados con sus intercorrelaciones. Los factores son los "ejes de referencia" en este espacio, y el número de ejes ortogonales o dimensiones independientes necesarios para representar las mediciones de las habilidades, define el número de factores. Las dimensiones encontradas en el análisis

factorial de correlaciones entre una gran diversidad de medidas de habilidad mental pueden disponerse jerárquicamente de acuerdo con su generalidad. Típicamente esta estructura jerárquica tiene tres niveles o estratos: primeramente un gran número de factores de primer orden (los menos generales), un número relativamente pequeño (de seis a ocho) factores algo más amplios o factores de segundo orden, y en la cima un solo factor de tercer orden convencionalmente simbolizado como "g". El factor "g" es el más general de todos y común a todas las habilidades mentales.

Como constructo que procede de un conjunto particular de operaciones de medida, la inteligencia es obviamente una abstracción, que no posee, al menos en el plano del análisis psicológico, una existencia real separada de las operaciones que la constituyen. Es una abstracción ya que un nivel general de desempeño cognoscitivo no tiene realidad aparte de las clases particulares de funcionamiento cognoscitivo representadas por una prueba de inteligencia. Sin embargo, en tanto este constructo posee consistencia lógica, se relaciona con datos objetivos y procede de operaciones pertinentes y técnicamente adecuadas, como sostiene Ausubel, no es de ninguna manera una arbitraria invención de los psicólogos. Está relacionada definitivamente con un estado de cosas existente en el mundo real (la capacidad cognoscitiva) y tiene gran valor teórico y práctico para explicar y predecir el aspecto cognoscitivo y también otros del desarrollo personal y social.

Afirmar el constructo inteligencia o habilidad mental general no implica afirmar que ella sea totalmente innata; no implica que se la considere fija y que se suponga que su desarrollo esté ciegamente predeterminado. Quien merezca el calificativo de experto, jamás incurriría en tales expresiones.

Los avances admirables de la genética humana son los que más han contribuido a esclarecer y valorar la influencia del ambiente, ya que los factores genéticos contribuyen sólo al 50% del fenotipo.

Aunque el concepto de "g" es ampliamente aceptado, según afirman Carroll, Neisser y Snyderman, entre otros expertos mundiales, la aceptación no es universal, como también reconoce Plomin que es uno de sus más encumbrados sostenedores.

La significación de "g" ha sido mostrada de manera categórica por Carroll con su meta-análisis de 322 estudios publicado en 1993, que incluye centenares de tests cognitivos, donde la correlación media de los tests fue de 0,30. El 40% de la varianza total de los tests cognitivos es explicada por "g".

Los argumentos contra "g" incluyen cuestiones ideológicas, tales como las preocupaciones políticas y la noción de que "g" refleja meramente el conocimiento y las destrezas que son valoradas por la cultura dominante (crítica de Gould, 1996). Las objeciones de naturaleza más científica incluyen teorías que ponen el acento sobre habilidades específicas (como Gardner en 1983 y Sternberg en 1985). Sin embargo, cuando estas teorías son examinadas empíricamente, "g" resplandece entre las especificidades. Por ejemplo, Sternberg y Gardner abogan por un punto de vista "componencial"; conceden: "Nosotros interpretamos las evidencias preponderantes como un apoyo abrumador a la existencia de alguna clase de factor general en la inteligencia humana. Por cierto, no estamos en condiciones de encontrar ninguna evidencia que contradiga ese punto de vista". (Gardner, 1983).

También se afirma que "g" de ninguna manera garantiza el éxito en la escuela ni en el trabajo; el aprovechamiento también requiere personalidad, motivación y destrezas sociales como lo destaca la difundida noción de "inteligencia emocional" (Goleman 1995). Así

puede decirse que "g" no lo explica todo, pero cuando se trata de contar el cuento de las habilidades cognitivas, sin "g" se pierde el hilo de la narración.

El año pasado, en 2002, *Psychological Review* publicó un artículo de Dennis Garlick titulado "Comprensión de la Naturaleza del Factor General de Inteligencia: El Papel de las Diferencias Individuales en la Plasticidad Neural como un Mecanismo Explicatorio" (Garlick, D., 2002). Afirma este investigador de la Universidad de Sydney (Australia) que su trabajo "intenta integrar los hallazgos de las neurociencias y de la ciencia cognitiva con los de la investigación psicométrica de la inteligencia. Este enfoque inicialmente parece contradictorio porque las neurociencias y la ciencia cognitiva sostienen que las diferencias en las habilidades intelectuales estarían basadas en diferentes circuitos neurales y que el cerebro requiere estimulación ambiental para desarrollar estas habilidades.

En contraste la investigación sobre inteligencia sostiene que hay un factor general de inteligencia y es también altamente heredable. Sin embargo se ha observado que si las personas difieren en su habilidad para adaptar al ambiente sus circuitos neuronales, ello arroja como resultado un factor general de inteligencia. Este modelo también podría explicar muchos otros fenómenos que se observan en torno de la inteligencia y que hasta ahora permanecen sin explicación."

4. El constructo creatividad

Como la inteligencia, la creatividad ha preocupado a la humanidad desde los tiempos de la filosofía clásica, y a buen seguro mucho antes.

La preocupación sistemática de la psicología por la creatividad, ha estado precedida y permanentemente acompañada por serias investigaciones y ensayos realizados en otros campos, especialmente en los de la creación literaria, artística, tecnológica y científica.

Como ocurre con gran parte de los constructos psicológicos, la mayoría de las personas tiene una idea de creatividad. Asoma aquí la cuestión de la psicología "folk", causante de dilatadas discusiones entre psicólogos, filósofos de la mente y otros especialistas, pero de ello no se ocupa esta presentación.

Cuando pedimos a nuestros estudiantes universitarios que enuncien su idea de creatividad, se pueden obtener respuestas como las siguientes:

1. Es la habilidad para usar la imaginación y pensar con la mente abierta
2. Es tener imaginación y pensar cosas que otros no han pensado antes
3. Es hacer algo único y especial
4. Es la habilidad para salir de los moldes y explorar nuevas alternativas
5. Es el arte de tomar pensamientos o emociones comunes y encontrar nuevas maneras de comunicarlas
6. Es la capacidad de producir objetos únicos, nuevos y apreciables
7. Es la capacidad de hacer cosas originales
8. Es la capacidad de usar la propia mente y generar algo nuevo
9. Implica ideas nuevas y diferentes
10. Consiste en ser capaz de hacer cosas de una manera que

nadie había pensado antes

11. Es ser original y hacer cosas que lleven la impronta personal
12. Es algo desconocido, algo que yo no tengo
13. Es poder sacar algo de la nada
14. Es traspasar las fronteras de lo que conocemos
15. Incluye varias ideas diferentes: una expansión de la mente que se abre a nuevas ideas; es pensar nuevas cosas mediante nuevas formas de pensamiento
16. Es la habilidad para dejar vagar la mente sin límites impuestos
17. Es tener el deseo de ensayar nuevas cosas y supone sentir curiosidad por el mundo
18. Es la forma de expresarse a uno mismo de una manera no común y con inventiva
19. Es el proceso de pensamiento que permite a un individuo ver las cosas de una manera diferente de la visión convencional.
20. Es tener una fuente o un poder para producir cosas nuevas.
21. Consiste en disponer de recursos mentales, adaptarse al cambio y producir en manera original.
22. Es un mundo al que nunca conoceremos plenamente y que debemos estudiar en forma profunda.
23. Es percibir objetivos que nadie ha visto antes, y alcanzarlos.
24. Es un proceso paradójico que reúne lo viejo con lo nuevo y lo ordinario con lo extraordinario.

Una primera categorización de esos enunciados, muestra que casi el 40% coincide en que la creatividad es una habilidad, capacidad, poder o recurso.

En cuanto a los atributos del creador, los legos incluyen imaginación, originalidad y deseo de expresarse. Algunas respuestas prefieren aludir al proceso creador y lo consideran proceso de pensamiento que permite ir más allá de la visión convencional; y también lo ven como un proceso paradójico pues reúne lo viejo con lo nuevo y lo ordinario con lo extraordinario. La idea de libertad asoma también en relación con el proceso y el creador.

En algunos de los 24 enunciados el producto de la creación es calificado como único, nuevo, apreciable, original y personal.

¿Qué relación guardan las ideas acerca de la creatividad de estos jóvenes universitarios con las desarrolladas por los psicólogos expertos en el tema?

Como se verá, guardan una relación sustancial. La diferencia reside en que los expertos están en condiciones de dar respaldo teórico y empírico a sus propuestas, surgidas de la aplicación de la metodología de investigación científica y el auxilio de una tecnología avanzada. Asimismo, las ideas de los expertos son mucho más ricas e incluyen aspectos o componentes que escapan a la simple consideración del lego. El campo del conocimiento se expande y profundiza bajo el tratamiento experto. Los mensajes de los psicólogos, aunque no unívocos, iluminan nuestro conocimiento aun en el caso de un objeto de tan difícil caracterización.

Aunque podrían citarse antecedentes, no se duda que el Discurso Presidencial ante la Asociación Americana de Psicología de J.P. Guilford sobre el tema "Creatividad", en 1950, dio un notable impulso a los estudios en ese campo y en especial a la elaboración de tests sobre lo que el propio Guilford denominó pensamiento divergente. Su inmensa labor y la de muchos otros permitió arribar a coincidencias en varios puntos, siendo el más importante de ellos que los tests divergentes definen una habilidad correlacionada

pero no idéntica a la definida por los tests convergentes.

Asimismo se estableció que diferentes tipos de tests divergentes definían una habilidad que de manera provisoria, podía denominarse "creatividad", "originalidad" o "imaginación", aunque se comprendía con claridad que tales identificaciones exigían pruebas y que la validez de esos instrumentos no podía aceptarse sin dichas pruebas. Después de varias décadas de estudios, se está en condiciones de afirmar que esos tests de pensamiento divergente poseen cierta validez y confiabilidad cuando son construidos con rigor psicométrico.

Junto a la obra de Guilford deben mencionarse dos importantes líneas de investigación sobre creatividad, las orientadas por E. Paul Torrance (Torrance 1963, 1966) y Michael Wallach y Nathan Kogan (Wallach & Kogan, 1965) porque los Tests de Pensamiento Creativo de Torrance y la Batería de Creatividad de Wallach y Kogan, figuran en numerosas investigaciones realizadas mediante el análisis factorial.

En 1963 French y colaboradores publicaron, basándose en las recomendaciones formuladas por Guilford y Merryfield, el Equipo de Tests Referentes a Factores Cognitivos (Kit of Reference Tests for Cognitive Factors), ofreciendo allí tres tests para un factor, designado por la letra O (que significa originalidad), entendida como la "habilidad para producir respuestas remotamente asociadas, ingeniosas o no comunes".

A John B. Carroll se debe una erudita compilación y análisis del llamado FO (Factor Originalidad).

Entre las variables que con mayor frecuencia se incluyen en los instrumentos de exploración de la creatividad, sin duda las más frecuentes son las que requieren del sujeto pensar en los diferentes usos que pueden hacerse de objetos comunes. Las variables reciben distintos nombres en los distintos instrumentos y puede haber una ligera diferencia en los procedimientos para la asignación de puntajes.

El segundo tipo de variables más frecuentes en la exploración de FO (Factor Originalidad) de los sujetos es pensar títulos para imágenes o relatos o textos para historietas.

El tercer tipo más frecuente de variables para explorar originalidad/creatividad consiste en tests acerca de "Consecuencias" en los que el sujeto debe pensar y a veces escribir acerca de las posibles consecuencias de un evento hipotético.

El cuarto tipo de variables puede recibir los distintos nombres de "Agrupamiento" "Grupos múltiples", "Semejanzas" o "¿A qué clase pertenece esto". Donde la tarea básica del examinado consiste en sugerir el mayor número posible de maneras de clasificar un grupo de objetos comunes o de sugerir el mayor número de formas posibles de indicar en qué se asemejan dos o más objetos. Podría afirmarse que lo que aquí se demanda es flexibilidad o fluidez de pensamiento acerca de los atributos que pueden definir las clases.

Si todas estas tareas que corresponden a variables consideradas en la determinación de FO miden realmente la creatividad, es una pregunta para la cual no hay todavía una respuesta definitiva. Sin embargo, la creatividad dependería de varios recursos y el Factor O representa uno de esos recursos.

Después de más de cuatro décadas de investigación, con logros, pero también con desencuentros, Todd I. Lubart (Lubart, 1994) nos entrega un autorizado cuadro de situación acerca de la creatividad incluyendo sus relaciones con la inteligencia. Lo hace como autor de un capítulo del libro, editado por R.J Sternberg, en 1994 (Sternberg, 1994), bajo el título que en español significa "Pensa-

miento y Resolución de Problemas” mostrando una vez más que la creación es acto de pensamiento, asociado con la habilidad para resolver problemas.

En lo que sigue, haremos una breve paráfrasis de varias de las ideas de Lubart por su claridad y por hallarlas congruentes con nuestros puntos de vista.

Cuando se encara el tema de la creatividad, surgen algunas preguntas ineludibles: ¿Cómo se define? ¿Cuál o cuáles son sus fuentes? ¿A través de qué procesos opera? ¿Cómo es posible medirla?

Si se analizan las definiciones de creatividad de expertos y de legos, reunidas en los últimos 50 años, sobresale la idea de que ella incluye, en primer lugar el tratarse de algo nuevo y apropiado; pero también la calidad, la importancia y el proceso de producción de la obra que expresa creatividad, son inherentes a la propia noción. Es evidente que hasta ahora no es posible ofrecer una definición unívoca y que el problema de una caracterización experta que cuente con general aprobación, continúa abierto a la investigación.

En cuanto a las fuentes de la creatividad en base de evidencias científicamente fundadas no podrían excluirse la inteligencia, el conocimiento, los estilos de pensamiento, los rasgos de personalidad, la motivación y el ambiente. Es precisamente a partir de la consideración del papel del ambiente en la creatividad donde tiene su puesto la educación.

Pero no puede descuidarse ninguno de los factores mencionados porque ellos operan en conjunto para arrojar como resultado una actuación creativa. Dado el avance continuo en el conocimiento de cada uno de esos componentes, es necesario proseguir con su estudio y explorar la compleja naturaleza de la interacción entre todos ellos capaz de generar creatividad.

Desarrollaremos de manera breve algunas nociones acerca de los citados componentes o fuentes. Ya hemos destinado algún espacio al tratamiento de la inteligencia debido a su puesto central en la cuestión; sería necesario hacer otro tanto con los restantes (conocimiento, estilo de pensamiento, personalidad, motivación y ambiente). Como es sabido, cada uno de ellos configura un campo propio de conocimientos disciplinares y de investigación.

El rol del conocimiento en cuanto fuente de la creatividad, resulta evidente. El famoso dicho de Pasteur “El azar sólo favorece a las mentes preparadas” compendia admirablemente la elemental sospecha y sólo diremos que se ha producido un considerable volumen de investigaciones tratando de establecer en qué momento del desarrollo de la carrera de un investigador o artista literario, musical o pictórico, hizo su aparición la primera obra verdaderamente creativa. Los resultados indican que en la inmensa mayoría, la creación está precedida de un considerable tiempo de aprendizaje y búsquedas.

¿De qué manera el estilo de pensamiento interviene como factor de la creatividad? Conviene recordar que la noción de estilo de pensamiento surge en la psicología como un terreno en que se solapan la cognición y los rasgos de personalidad. Se verá más adelante el papel específico que se asigna a estos últimos como componentes de la creatividad.

De los numerosos estilos de pensamiento propuestos por los psicólogos, sólo haremos referencia a algunos que de manera hipotética tienen importancia para la creatividad.

Por ejemplo, si se considera el estilo caracterizado por los polos globalista vs detallista, propuesto por varios psicólogos (Sternberg y Lubart entre otros), dado que las soluciones requieren

una amplia mirada de la situación, en principio y luego una especial habilidad para atender a los detalles, se supone que quienes se caracterizan por un estilo de pensamiento con equilibrio en la dimensión globalista-detallista, contarían con la mejor disposición creadora.

Se ha dicho que ciertos rasgos de personalidad aparecen como facilitadores de la actividad creadora. Tropezamos aquí con la postulación de múltiples teorías de rasgos de personalidad. Entre todos los rasgos propuestos, puede afirmarse que son cinco los que gozan de más amplia aceptación entre los psicólogos, a tal punto que se los reconoce como “los cinco grandes”. Se trata de las dimensiones bipolares extraversión-introversión, agradabilidad vs. antagonismo, conciencia vs. falta de orientación, neuroticismo vs. estabilidad emocional, apertura vs. cierre ante las experiencias. La última dimensión corresponde a modos habituales y característicos de actuar que evidencian curiosidad, originalidad, imaginación, amplitud de intereses y una modalidad no convencional. Es evidente la correspondencia entre este último rasgo de personalidad y la creatividad.

Se coincide ampliamente en que los procesos sociales desempeñan un papel importante en el estímulo y reconocimiento de la creatividad. Entre los innumerables ejemplos: el desarrollo del pensamiento filosófico en la Atenas de los siglos V y IV a.C.; las artes en la Italia del Renacimiento o en la España del Siglo de Oro; o el avance de la genética molecular a partir de mediados del siglo XX en centros de estudio del hemisferio norte.

5. Taxonomías y enfoques en el estudio de la creatividad

La complejidad del constructo creatividad, ha dado lugar a que se elaboren diversas taxonomías que toman en consideración aspectos, también diversos, del citado proceso.

Merece destacarse el reciente aporte de Sternberg titulado “El enigma (o el problema intrincado) de la creatividad” donde identifica ocho clases de contribuciones creativas en lo que denomina “modelo de la propulsión”. (Sternberg, R.J. et.al. 2002)

En esta misma obra se presenta una categorización de enfoques, entre los cuales destacaremos los siguientes: psicométrico, cognitivo, personal, social, evolucionista y de confluencia.

El ya mencionado enfoque psicométrico fue iniciado por Guilford en 1950, quien advirtió las limitaciones de la investigación acerca de la creatividad y que podía ser estudiada en todos los sujetos utilizando tareas de papel y lápiz.

El tratamiento psicométrico de la creatividad ha tenido efectos positivos y negativos sobre el campo, el efecto positivo que nadie desconoce, es haber generado instrumentos facilitadores de la investigación. Sin embargo, se han señalado algunos efectos negativos, dado que para algunos investigadores las pruebas de papel y lápiz son medidas inadecuadas de la creatividad, ya que las grandes producciones, las creaciones verdaderamente valoradas, incluyen producciones mucho más amplias. Además, otros críticos consideran que los aspectos más explorados por el enfoque psicométrico: como fluidez, flexibilidad, originalidad y elaboración, no abarcan la totalidad del constructo creatividad.

Los enfoques cognitivos procuran comprender las representaciones y procesos mentales del pensamiento creativo. En tal sentido, para los cognitivistas al estudiar percepción o memoria se estarían estudiando las bases de la creatividad. De esta manera, el estudio de la creatividad sería sólo una extensión de la obra ya

realizada en otros campos. Por ejemplo para el enfoque cognitivo, la creatividad debiera incluirse dentro del ámbito de los estudios acerca de la inteligencia. Aunque la mayoría de los expertos no se opone a la relación entre inteligencia y creatividad, tienen dificultades con las aseveraciones del enfoque cognitivo, dado que postulan una diferenciación entre los dos constructos. No sería justo pasar por alto aquí dentro de este enfoque la enorme producción ya realizada en el plano de la Informática y sobre todo los programas de simulación con la computadora destinados a producir pensamiento creativo. De manera tal que simulen el pensamiento humano.

En los enfoques de naturaleza personal/social se trata de considerar variables de la personalidad, variables motivacionales y ambiente socio-cultural como fuentes de la creatividad. Este enfoque resulta también amplísimo pues se trataría de una interfase entre los aportes de los respectivos campos. Sin embargo, faltan una efectiva integración y cuando se dirige la atención hacia las investigaciones realizadas dentro de este enfoque que aunaría las variables sociales con la personalidad, se advierten que son muy pocos los estudios integrados.

El enfoque evolucionista sugiere que las mismas clases de mecanismos que se aplican al estudio de la evolución de los organismos debieran aplicarse a la evolución de las ideas. Este enfoque, que dentro de la Psicología va ganando entusiastas adherentes es elegido por algunos investigadores como marco para el estudio de la creatividad. De cualquier modo, aunque tiene algunos antecedentes a mediados del siglo XX, se trata de una línea de investigación muy reciente.

La multiplicidad de enfoques parece conducir naturalmente a los de confluencia, grupo en que los autores de teorías y modelos advierten la necesidad de tomar en cuenta múltiples componentes de convergencia necesaria a los fines de la creatividad.

Así por ejemplo Amabile describe a la creatividad como la confluencia de motivación intrínseca, conocimiento y habilidades relevantes para un dominio específico, incluyendo dentro de este último tipo de variables el estilo cognitivo, el conocimiento de heurísticos y el estilo de trabajo.

6. Escaso interés mostrado en nuestro país por los temas que se han venido comentando. Interrogantes y conjeturas

¿Qué consideración recibe en nuestro medio el tratamiento de esos temas?

Si se exceptúa al reducido grupo de expertos, ambos temas son poco tratados y el de sus relaciones parecería inexistente.

Aquí debe hacerse una excepción con los muy buenos especialistas en educación diferenciada o especial, quienes deben encarar la durísima cuestión, que afecta a algunos niños y jóvenes con sus posibilidades educativas reducidas por definido déficit intelectual.

En materia de habilidades específicas y creatividad también debe exceptuarse al grupo de distinguidos maestros de arte, en especial músicos y plásticos.

Entre los primeros merece destacarse el núcleo promotor de estudios cognitivos en la educación musical SACOM, por ejemplo.

Si se exceptúa a esos grupos y sectores señalados, y algunas otras honrosas excepciones, la pregunta reformulada sería: ¿Cuáles son las causas del al menos aparente desinterés de la educación argentina por el tratamiento riguroso y sistemático de la inteligencia y la creatividad de quienes deben ser educados?

Creemos que los obstáculos señalados, a propósito de "g" y de

la evaluación de las habilidades mentales, mencionados anteriormente, tienen validez en nuestro medio, con los matices locales.

Los temas merecen ser investigados y el conocimiento reunido en torno de ellos merece difusión. Si nadie pone en duda que debe educarse asegurando igualdad de oportunidades a la gran diversidad de educandos, el tema de algunas de sus potencialidades fundamentales para el aprendizaje, el desarrollo y la vida entera debería ocupar un puesto central en la formación docente, en las áreas de investigación educativa, en las publicaciones especializadas y en todos aquellos medios accesibles a la consulta permanente de quienes se interesan por la educación.

7. Comentarios finales

Los esfuerzos realizados por los psicólogos educacionales por llevar a la práctica educativa los avances en el conocimiento acerca de la inteligencia y la creatividad, configuran a esta altura un repertorio que se diría inabarcable y del que se puede afirmar que ha planteado, en algunos casos, nuevos retos e interrogantes a la ciencia básica.

Las formas asumidas por esos aportes a la enseñanza y al aprendizaje son diversas. Entre las más numerosas figuran los ya incontables programas para aprender y enseñar a pensar y a resolver problemas, los llamados programas compensatorios que procuran ofrecer el estímulo cultural de que niños y jóvenes habrían estado privados, los programas destinados al fomento de la creatividad. También circula un sinnúmero de tests y otros recursos tecnológicos, en especial los diseñados para la computadora. Los destinatarios de esos programas pueden ser los docentes con la intención de que puedan brindar una orientación más efectiva a la enseñanza; o los propios sujetos, quienes buscarían a través de la realización de esos programas un perfeccionamiento de sus habilidades cognitivas y/o creativas.

Las experiencias con esos tipos de programas pueden contar con el patrocinio de autoridades educativas locales, estatales y aun nacionales. La calidad de esos programas es muy variada. Reconocidos expertos mundiales respaldan con su prestigio programas con sólida fundamentación teórica y diseño apropiado para una buena implementación.

Dada la atracción que tales tipos de programas e instrumentos ejercen sobre cierto sectores de la población y en particular y muy justificadamente sobre los padres con hijos que presentan problemas cognitivos, y que se encuentran tal vez entre los más expuestos al innoble negocio con la educación, es imprescindible el conocimiento experto.

La evaluación de este tipo de programas ha permitido conocer resultados en las tres últimas décadas. En general, los estudios más confiables, señalan que sus resultados aunque positivos son modestos. Pero debe advertirse que muchas veces resultados modestos son decisivos para pasar del fracaso a la aprobación, del estancamiento al avance, de lo convencional a lo auténticamente original.

Sin embargo nada es fácil, breve o mágico en cuanto al aprendizaje de las habilidades cognitivas y a la posibilidad de enseñarlas, en cuyo tratamiento el avance de la investigación científica torna cada vez más necesario tomar en cuenta los factores emocionales. Se trata de la educación de la mente que sólo puede lograrse a través de la adquisición y elaboración profunda del conocimiento. Se trata en definitiva de la educación, de una cuestión permanentemente abierta, de enseñar y aprender mejor.

“LECTURA Y ESCRITURA: PILARES DEL SISTEMA EDUCATIVO”

*Texto de las disertaciones de los autores en sesión pública de la
Academia Nacional de Educación realizada el 6 de octubre de 2003.
Coordinó la académica Prof. Rosa Moure de Vicien.*

- Prof. María Celia Agudo de Córscico

Estamos aquí para exaltar los incomparables beneficios de leer y escribir.

Ambas destrezas son funcionales al desarrollo personal y social de los individuos.

Leer potencia de manera insustituible la capacidad de conocer, comprender y en suma vivir y disfrutar, casi sin límites de espacio ni de tiempo, experiencias en variedad, calidad e intensidad tales que enriquecen en modo sustancial el diálogo de cada uno consigo mismo y con los demás.

Escribir permite dejar huella del pensamiento, comunicarse a distancia temporal y en sus formas más elevadas un testimonio de sabiduría y capacidad creadora con valor estético. Los grandes legados de la humanidad se componen en buena parte de textos escritos, versión a escala humana de la inmortalidad.

Leer y escribir son herramientas insustituibles en la labor de hacernos a nosotros mismos.

Leer y escribir honran nuestra condición humana.

La multiplicidad de acontecimientos y productos relacionados con la lectura y la escritura tienen que ver con la calidad de vida de los pueblos.

El no aprender a leer y escribir es una de las peores formas de exclusión social.

El ser humano no alfabetizado es una criatura arrojada del paraíso donde los demás pueden gozar en plenitud de los bienes culturales. Los países en que proliferan los iletrados se sitúan a la zaga del mundo, no hay en ellos prosperidad, sus instituciones son débiles y su población está condenada al atraso y la miseria.

Enorme es en consecuencia la responsabilidad de quienes tienen en gran parte en sus manos, las llaves de acceso a tan preciados bienes.

Mi propósito en estos pocos minutos no consiste en formular denuncias ni efectuar señalamientos de las notorias carencias

y falencias de gran parte de nuestra educación formal en general y especialmente en cuanto a la lectura y la escritura.

No se trata de rehuir las responsabilidades de una actitud crítica.

La hemos ejercitado siempre con honradez y en particular en los últimos diez años anticipándonos, desgraciadamente de manera acertada, a las funestas consecuencias de la Ley Federal de Educación y de la llamada “Transformación Educativa”.

Creemos que la crítica sistemática y orgánica debe realizarse con el rigor de una evaluación diagnóstica imprescindible para encarar los cambios impostergables que la educación argentina requiere imperiosamente. Pero creemos también que el tiempo está maduro para el análisis constructivo y para las propuestas que permitan a esta atribulada sociedad erguirse desde su estado de postración y retomar el camino que hace ya un siglo la llevaba a los niveles más altos de desarrollo y bienestar.

En los minutos de que dispongo asumiré una perspectiva educacional e intentaré mostrar que los procesos de lectura y escritura son de verdadera complejidad, presentando reales dificultades a los niños que deben aprender a dominar sus aspectos básicos y a los docentes encargados de enseñarlos. Asimismo, sostendré que los avances en las ciencias cognitivas - especialmente en la Psicolingüística- como así también en la psicopedagogía y la didáctica, dan sustento a prácticas de enseñanza efectiva que distinguen a la educación de los países más desarrollados. En formas menos sofisticadas pero de similar eficacia se solía enseñar a leer y escribir en este nuestro país cuando la educación era valorada, los maestros comparativamente bien formados gozaban de gran respeto y el tiempo escolar se destinaba sobre todo a enseñar y aprender conocimientos y destrezas actualizados y relevantes para los alumnos, la sociedad y cultura de la nación y del mundo.

Se aprende a leer y escribir durante toda la vida y por cierto

que no sólo dentro de entornos escolares; en los buenos lectores y escritores prevalece sin duda el aprendizaje autodirigido.

Sin embargo, acentuamos la importancia de la educación formal en las etapas tempranas y juveniles de la adquisición y consolidación de las destrezas respectivas.

Hoy, en casi todo el mundo se brinda a la población entera la oportunidad de adquirir destrezas básicas en lectura y escritura. Aunque a lo largo del proceso de aprendizaje se presentan dificultades y en el caso de algunos niños (los denominados disléxicos) fracasos notables y desconcertantes, finalmente la mayoría adquiere la capacidad de leer correctamente y de poder expresar su pensamiento por escrito en forma apropiada. Poseedores de estas destrezas instrumentales, muchos continúan su educación formal hasta alcanzar los niveles superiores, incluido el universitario. Al parecer, todos ellos resultan más o menos equiparables sobre todo en cuanto a su capacidad de lectura y comprensión.

El enfoque de la psicolingüística suele partir en sus investigaciones suponiendo que los estudiantes universitarios, por ejemplo, son semejantes en cuanto a sus procesos básicos del lenguaje, incluidas sus capacidades lectoras, dada la reconocida universalidad de la arquitectura funcional del lenguaje en los seres humanos.

Pero de hecho, los investigadores encuentran constantemente diferencias en el desempeño de quienes participan en sus estudios. Los individuos difieren por ejemplo en el recuerdo de lo leído, en la velocidad de reconocimiento de palabras, en la velocidad lectora. Diferencias éstas que muchas veces se interpretan como variaciones normales en las respectivas competencias. Sin embargo algunos investigadores, impresionados por las diferencias individuales extremas, creen ver en ello verdaderas diferencias de tipo cualitativo.

No terciaremos en esa polémica que permanece abierta aunque personalmente adscribimos a la noción de variaciones normales esperables en la mayoría de las operaciones mentales y en la inmensa mayoría de los seres humanos.

Se preguntan los psicolingüistas: ¿Debemos identificar las diferencias individuales en la lectura con las diferencias en la capacidad general de comprensión?

Aunque no puede dudarse de la estrecha relación entre la comprensión lectora y la del habla (en ambas debe haber una codificación fonológica, un reconocimiento de las palabras, un procesamiento sintáctico entre otros componentes), la comprensión oral difiere de la lectura. La comprensión oral es una destreza natural, como el habla, que desarrollamos en entornos pragmáticos de comunicación. La lectura es una destreza cultural, de segundo orden, que se apoya en el lenguaje oral pero que necesita nuevos aprendizajes, no meramente espontáneos, en entornos escolares, a fin de que esos aprendizajes se realicen en edad temprana y sirvan al desarrollo personal y a la adaptación social de cada uno.

Lo cierto es que sea cual fuere el nivel de lectura y de comprensión lectora bajo estudio, las diferencias existen y la Psicolingüística se ocupa de analizarlas sistemáticamente y también de explicarlas. Más allá del hecho irrefutable de que siempre hubo buenos maestros que enseñaron a leer y escribir, es

gracias a esta labor, en continuo y extraordinario avance, cómo la Psicolingüística aplicada a la educación dispone ya de recursos idóneos para explorar, describir y explicar muchas de las diferencias que en el complejo curso de las adquisiciones en lecto-escritura, deben enfrentar los docentes.

Son esos avances en las ciencias cognitivas en su relación con la educación y particularmente la Psicolingüística, los que orientan la labor de los especialistas en elaboración de currículo, los formadores, capacitadores y supervisores docentes, los propios docentes y los responsables de las decisiones políticas enfrentados con la ineludible responsabilidad de promover las adquisiciones en materia de lectura y escritura en la vasta mayoría de la población.

Por buenos que sean los resultados que alcance este cometido, jamás dejan completamente satisfechos a sus responsables. Pero debe admitirse que también en este terreno las diferencias pueden ser extremas y realmente preocupantes a la luz de las comparaciones internacionales y aun dentro de cada país.

En sentido genérico la lectura es el complejo proceso que tiene lugar cuando alguien mira un texto y asigna significado a los símbolos que en él se presentan. El lector y el texto son necesarios para que tenga lugar el proceso de lectura. Sin embargo, es la interacción entre el texto y el lector, lo que constituye en verdad la lectura. La lectura es pues un proceso interactivo, en el cual el lector entra en interacción con el texto para construir significado. Este proceso implica el uso de la comprensión o estrategias lectoras. El lector aporta a cada texto áreas de conocimiento, contenido formal y esquemas lingüísticos, a los que agrega estrategias que son cruciales para dar forma a lo que acontece en el proceso de leer.

Mientras el texto sigue siendo el mismo, la información que el lector aporta, fluctúa, a medida que crece la comprensión. Los esquemas de contenido se refieren a los sistemas de conocimiento fáctico, de valores y de convenciones culturales. Ellos, le dan al lector un fundamento o base para la comprensión.

La comprensión implica el proceso de construir representaciones mentales de la información. Significa procesar el significado de las palabras, individualmente y de las frases del texto; como también de qué manera esas palabras individuales y esas frases se relacionan entre sí, tanto dentro del texto cuanto dentro de una base de conocimiento mayor y preexistente. Para llevar a cabo esta labor los lectores se basan en dos clases de procesos, a saber: a) los dirigidos o conducidos por el texto y b) los dirigidos o conducidos por el conocimiento.

Tanto en el procesamiento conducido por el texto cuanto en el conducido por el pensamiento hay aspectos estructurales.

Los lectores se basan en el procesamiento conducido por el texto y en el conducido por el conocimiento, a medida que intentan construir representaciones mentales significativas de los que han leído. Los supuestos acerca de estos procesos generales, son consistentes con diversas teorías relativas a la comprensión textual (Ver Gernsbacher, 1990; Graesser, Singer, & Trabasso, 1994; Kintsch, 1988, 1998; Van Dijk & Kintsch, 1983; Goldman S. & Rakestraw, J.E., 2000, entre otros). En cuyos detalles es imposible entrar ahora.

Resulta obvio pero vale la pena recordar que en su desarrollo histórico la lectura depende de la escritura. El proceso que debe desarrollar la persona que aprende a leer está determinado por la forma en que las ideas se registran por escrito.

Un desarrollo varias veces milenario permitió llegar desde el pictograma hasta el código alfabético de cuyas ventajas disfrutamos en muchas lenguas como el español, que es a su vez notable por su transparencia.

Desde el punto de vista psicolingüístico y también desde el neurolingüístico, lectura y escritura son procesos diversos aunque íntimamente relacionados.

Son de reconocida importancia las investigaciones en que lectura y escritura emergen con nitidez como procesos interactivos en función de sus componentes. En los comienzos comparten componentes como la relación sonido símbolo. La habilidad que desarrollan los principiantes para usar reglas familiares en la decodificación se correlacionan con su habilidad para deletrear palabras al escribir. Sin embargo, resulta muy interesante que esta relación cambia cuando los niños maduran, cuando comienzan a adquirir mayor importancia el conocimiento léxico, el conocimiento de la estructura narrativa y de las estrategias de comprensión.

Algunas investigaciones permitirían afirmar que en general los mejores escritores tienden a ser mejores lectores y que los mejores lectores tienden a producir textos escritos que son sintácticamente más maduros que los de los lectores pobres.

Dado el papel decisivo que el conocimiento previo desempeña en los actos de lectura y escritura, no es exagerado afirmar que todos los saberes y experiencias del lector y del escritor se movilizan al servicio de aquellos.

La formación del lector crítico y del buen escritor no sólo tiene que ver con las competencias específicas de la lecto-escritura sino con la totalidad de la persona educada.

Uno de los tantos ejemplos de enseñanza efectiva a que aludimos inicialmente, es el ya indiscutible aporte del sistema tutorial acerca cuya fundamentación teórica no nos es posible entrar aquí pero a la que haremos brevísimas menciones, por tratarse de un modelo de intervención pedagógica que venimos aplicando con rigor y excelentes resultados.

En un estudio cooperativo del Instituto de Investigaciones Educativas (IIE) y de la Cátedra de Psicología Educacional (ambos pertenecientes a la UNLP y a cargo de la autora de esta presentación) con la Graduate School of Education de la Universidad Rutgers de Nueva Jersey, con la mediación de su Decana la Dra. Louise C. Wilkinson se está llevando a cabo desde 1998, en seis escuelas públicas del Distrito La Plata, el programa de investigación y acción educativa "Tutores voluntarios para lectores esforzados". Se trata de un proyecto que procura ayudar a prevenir la repetición en escolares de 3er año de la EGB. Estudiantes avanzados de Ciencias de la Educación (y durante 2002 y el corriente año estudiantes del Profesorado de Psicología) (UNLP) son seleccionados y capacitados anualmente para desempeñarse como tutores. Se espera de ellos que sepan crear, para cada uno de los 40 niños (60 en 2002) en riesgo de fracaso por sus dificultades en lectura, a lo largo de 16 semanas de trabajo pautado y registrado, un espacio para que los niños

vivan experiencias gratas en lecto-escritura. Los resultados han sido ampliamente positivos, en al menos un 60% de los niños. Por su parte, los tutores, en su condición de estudiantes de los profesorados de Ciencias de la Educación, de Educación Física y de Psicología, expresan anualmente su total adhesión al programa y reconocen el valor que éste tiene como experiencia para su formación profesional. El apoyo generoso y sostenido de las escuelas y los docentes es una evidencia importante del valor que puede asignarse a este programa.

Por su parte, la Dra. Lesley Mandel Morrow, docente de Rutgers y reciente Presidenta de la Asociación Internacional de Lectura (IRA), autora del proyecto inicial, ha reconocido la seriedad con que el mismo ha sido adaptado e implementado por el Instituto de Investigaciones Educativas (IIE) y la cátedra de Psicología de la Educación, invitando a las Profesoras María Celia Agudo de Córscico (Directora del IIE y Profesora Titular de la citada cátedra) y María Rosa Carbajo de Martins (miembro del IIE y Profesora Adjunta de la cátedra mencionada) a contribuir con un capítulo acerca de la experiencia argentina en el libro: MANDEL MORROW, L. and WOO, D: *Tutoring Programs for Struggling Readers*". New York, The Guilford Press, 2001, chap.5 pp 100-113.

NÓMINA DE DOCENTES UNIVERSITARIOS QUE TOMAN PARTE ACTUALMENTE EN EL PROGRAMA

Directora: María Celia Agudo de Córscico

Participantes Coordinadoras: María Rosa Carbajo, Sandra E. Basualdo, Marta S. González, Ana María Machado, Viviana P. Moroni, Analía Palacios, María Alejandra Pedragosa y Alicia B. Riera.

Colaboran en la informatización de diversos aspectos del proyecto los Ingenieros Diego Amiconi y Matías Camarelli.

La tutoría es un método de enseñanza en que un alumno recibe educación personalizada. Se emplea, especialmente, para brindar educación remedial o compensatoria a alumnos que presentan dificultades de aprendizaje cuando se los trata con los métodos generales, o que por tener necesidades especiales no pueden participar plenamente en los programas de instrucción común.

Aunque la tutoría en lecto-escritura ha mostrado su eficacia desde el Jardín de Infantes, a fin de adecuar la implementación apropiada a los recursos disponibles, decidimos desde 1998 prestar atención tutorial a niños del 3er año de EGB, alumnos de seis escuelas públicas del Distrito La Plata.

Como en la mayoría de los sistemas escolares, en el nuestro se espera que hacia el fin del tercer año de sus estudios primarios, cada niño pueda leer razonablemente bien y en forma independiente. Pero las evaluaciones de los docentes y las que se realizan a escala nacional, muestran que no es así pues hay un elevado porcentaje de niños (entre el 20% y el 50% y aún más en cada aula) que no alcanzan esas metas y se hallan expuestos al fracaso escolar.

Los niños que no pueden leer bien quedan en desventaja y numerosos estudios han mostrado también en ellos una autoestima disminuida. Dado el puesto central que la lectura ocupa en todas las actividades escolares, siendo la herramienta clave para todos los demás aprendizajes formales, la desventaja de

estos niños se vuelve peligrosamente acumulativa, y aunque no se desgranen ni deserten, en los casos más severos padecen una escolaridad signada por los pobres desempeños, y una vez fuera de la escuela pueden seguir la ominosa suerte de los analfabetos funcionales.

Tan sólo una hora semanal de atención personalizada, creando condiciones para que los niños puedan vivir experiencias gratas con la lectura y la escritura y valorar sus progresos, asegura notables mejorías en el 60% de los alumnos atendidos.

Pero nada es casual. El Programa Tutores Voluntarios para Lectores Esforzados fue concebido por una de las más grandes especialistas mundiales en enseñanza de la lecto-escritura.

La adaptación local se realizó cuidadosamente e incluyó la versión de los dos libros básicos del programa y la producción de la totalidad del material didáctico además de generar textos

- Dr. Guillermo Jaim Etcheverry

El solo hecho de vernos obligados a afirmar desde la convocatoria a este encuentro, que en la lectura y la escritura se encuentran los pilares del sistema educativo, constituye la mejor definición del estado en que nos encontramos. Con el tiempo, la institución escolar ha ido dejando de pensar que en esas habilidades -leer y escribir- se encuentran las bases del complejo proceso de formar una persona.

El abandono de esta convicción, que la escuela sostuvo hasta no hace mucho, se advierte en la alarmante comprobación de que son ya escasas las personas, jóvenes y no tanto, que poseen la capacidad de articular frases simples con comienzo, desarrollo y final; de mantener una idea lineal, guiada por el texto y de retener algo de lo que han leído.

El ejemplo de Francia ilustra acerca de la trascendencia que algunas culturas asignan a la lengua. Como los franceses manejan cada vez peor su idioma, aprenden y razonan menos. Dice Philippe de Rousillon, ex diplomático y presidente de la Unión Latina: «El problema no es sólo que los jóvenes hablen mal su idioma; el problema es que, sin dominio del lenguaje, no hay sistema lógico posible y, si falla la lógica, no hay capacidad de aprendizaje ni de reflexión». Por eso, las autoridades educativas francesas han propuesto volver a la enseñanza del latín que, en Alemania, es conocido aceptablemente por, al menos, el 20% de los alumnos que completan su educación media. Para muchos, el latín confiere un rigor mental que no sólo está relacionado con lo humanístico, sino, curiosamente, sobre todo con el conocimiento científico. ¿Imaginan ustedes la reacción de una sociedad utilitarista y pragmática como la argentina en caso de que alguien propusiera volver, es decir, ingresar a la enseñanza del latín?

El actual retorno a los estadios primitivos, anteriores al len-

e instrumentos propios de la versión local. La investigación acción se lleva a cabo en estrecho paralelismo entre las Universidades de Rutgers y La Plata. La identificación, capacitación y supervisión de los tutores insume 2 horas semanales desde comienzos de abril hasta comienzos de diciembre.

Docentes e investigadores del Instituto y de la Cátedra, estudiantes universitarios (los tutores), supervisores, directivos y docentes, todos actúan de manera totalmente voluntaria. Todos están comprometidos de los objetivos del Programa y comprometidos solidariamente con mejorar las posibilidades y la calidad de aprendizaje de los niños.

Una fórmula sencilla: trabajo en equipo, racionalmente orientado, ejecutado con ajuste a pautas bien fundadas, asumido escrupulosamente con humildad, convicción, responsabilidad y fervor.

guaje que se estimula con ese abandono de la convicción que la lectura y la escritura son los pilares de la educación, constituye una seria amenaza para el futuro de nuestra civilización. Al respecto señala el pedagogo Benedetto Vertecchi, director del Centro Europeo de Educación:

«La alarma es conocida desde hace tiempo: estudiantes analfabetos, profesores preocupados, una escuela incapaz de transmitir cultura. Las características de la nueva ignorancia son: incapacidad de hablar y de escribir, pobreza del lenguaje, expresión mediante interjecciones, frases hechas, eslóganes. Asimismo, incapacidad de realizar simples operaciones matemáticas, de elaborar conceptos, de poseer nociones. El término técnico que define esta situación es el analfabetismo funcional, posiblemente el mal del próximo siglo. Así como el siglo XIX pasará a la historia como el siglo de la escolarización, según algunos futurólogos, posiblemente el XXI puede llegar a ser la era de la muerte de la lectura y de la escritura. Vamos hacia una caída de la competencia verbal, los niños conocen cada vez menos palabras y esto es peligroso porque equivale a menos ideas, menor posibilidad de un pensamiento articulado. Posiblemente se deba a que la comunicación de masas debe alcanzar a un público lo más amplio posible y, para lograrlo, simplifica el mensaje. La lógica didáctica ha seguido con frecuencia esta práctica en vez de estar, como toda buena didáctica, algo por encima de quien la reciba.

Prosigue Vertecchi:

«Existe la posibilidad de que el dominio del lenguaje escrito y hablado se convierta en privilegio de una elite. Algún futurólogo estadounidense ha afirmado que basta con que un séptimo de la población sea competente, el resto puede estar constituido por consumidores de medios de comunicación. Por eso, la es-

cuela debe apuntar, sobre todo, a las competencias alfabéticas sin dispersarse en tantas y tan variadas iniciativas. Las grandes universidades de los EE.UU. siguen realizando pruebas selectivas centradas en la capacidad alfabético-matemática.»

Es que mediante la palabra, el hombre intenta comprender el mundo; provisto de la palabra, se lanza a la aventura de pensarlo y, con la palabra, expresa la concepción que se forma sobre los otros y sobre las cosas. El lenguaje es un fenómeno cultural, un producto social. Tal como afirma el pensador Émile Cioran: «Uno no habita un país, uno vive en una lengua». Cada vez con menor frecuencia y destreza, utilizamos esta herramienta imprescindible de la comunicación. Casi no nos reunimos a hablar, a debatir. No sólo se desalienta la discusión, sino que se crean activamente las condiciones para que, al encontrarse, las personas no puedan hablarse. En nuestras reuniones -desde las discotecas alienantes a las bodas estruendosas-, el ruido atronador ahoga hasta los más empeñados intentos de practicar el acto intrínsecamente humano de dialogar, de intercambiar palabras. Las conexiones que se establecen escuchando un pensamiento vivo en desarrollo son mucho más estrechas que las logradas mediante la mirada. Con el habla y el oído, se participa; mirando, se es un espectador.

Hoy es evidente que habitamos la cultura de la mirada. Si bien a menudo se critican, no sin razón, diversos aspectos relacionados con el contenido de las emisiones televisivas, su influencia más trascendente se ha hecho sentir en nuestra forma de concebir el mundo y, sobre todo, de acceder a él. La televisión creó una nueva figura: el «video-niño», como tan acertadamente lo describe Giovanni Sartori. Es que el «tele-ver» y el «video-vivir» actuales han llevado a que la imagen termine desplazando por completo a la palabra, transformando así al homo sapiens, productor y producto de la cultura escrita, en el homo videns de Sartori o el homo sentiens de Ferrarotti.

Hoy la primacía recae sobre el ver: la palabra cede su sitio a la imagen. Esto retrotrae al espectador a su calidad de animal vidente y lo aleja de la singularidad simbólica que lo diferencia del animal. Lo representado en imágenes comienza a ser más importante que lo dicho con palabras.

Se está trasladando la comunicación del contexto de la palabra al de la imagen, lo que supone una modificación radical: para ver una imagen, basta con verla; para entender una palabra, es preciso comprender su significado. El mundo, que antes se relataba en palabras, hoy se muestra. El entender ha terminado por transformarse en ver.

Así como, según los Evangelios, «en el comienzo, fue el Verbo», hoy «en el comienzo, es la imagen». Esta metamorfosis está logrando cambiar la naturaleza misma del ser humano. La televisión no solo es un poderoso medio de comunicación sino una verdadera escuela, un completo programa de formación que termina por conformar un nuevo tipo de ser humano. Pasa a ser la primera escuela del niño, como afirma Sartori, «la escuela divertida, en comparación con la aburrida, que vendrá

más tarde». Ese niño, formado en la primacía de la imagen, termina siendo un adulto indiferente al estímulo de la lectura y del saber que transmite la cultura escrita. El «video-niño» se convierte en un adulto empobrecido, educado en la concepción de que la cultura es «aburrida», marcado indeleblemente por una atrofia, una carencia del saber, que promueve la actual «cultura de la incultura». Por otra parte, la pérdida de la capacidad de abstracción del «video-niño» tiene serias consecuencias, porque también lleva a perder la capacidad de distinguir entre lo verdadero y lo falso. Esto se debe a que su sentido crítico es menor que el del animal simbólico, aquel que maneja símbolos abstractos.

Termina así conformándose, para Sartori, el hombre del pospensamiento, que le recuerda al «hombre bestia» de Giambattista Vico:

«incapaz de una reflexión abstracta y analítica, que cada vez balbucea más ante la demostración lógica y la deducción racional, pero a la vez se fortalece en el sentido del ver y en el fantasear, explorando mundos virtuales. Ese hombre, que ha perdido la capacidad de abstracción, es incapaz de racionalidad y termina convertido en un animal desprovisto de la posibilidad de sostener y menos aún de alimentar el mundo generado por el homo sapiens.»

Por estas razones, el mundo construido por medio de imágenes resulta desastroso para la educación de un animal racional. La ignorancia se está convirtiendo en una virtud porque el culto de la imagen está represtigiando lo irracional.

Muchos sostienen que la pérdida de la cultura escrita está compensada por el fortalecimiento de la visual. No necesariamente esto es así, pues ambas tienen bases antagónicas. Al abolir la capacidad de abstracción, de reflexión y de pensamiento, la cultura audiovisual predominante, carente de una elaboración que la convierta en una forma de expresión artística, es esencialmente inculta. Por eso, el regreso de la capacidad de pensar sólo tendrá lugar si sabemos defender a ultranza la lectura, el libro, en una palabra, la cultura escrita.

Ferrarotti, cuando habla del Homo sentiens que ha sido mencionado, dice:

«la lectura requiere soledad, concentración en las páginas, capacidad de apreciar la claridad y la distinción. [...] Pero el homo sentiens tiene características opuestas, la lectura le cansa. [...] Intuye. Prefiere el significado resumido y fulminante de la imagen sintética. Esta le fascina y lo seduce. Renuncia al vínculo lógico, a la secuencia razonada, a la reflexión que necesariamente implica el regreso a sí mismo. [...] Cede ante el impulso inmediato, cálido, emotivamente envolvente. Elige el vivir según la necesidad, ese modo de vida típico del infante que come cuando quiere, llora si siente alguna incomodidad, duerme, se despierta y satisface todas sus necesidades en el momento.»

Aunque pretendemos colocar a la palabra en el centro del

aprendizaje, las exigencias de la modernidad nos llevan a prestigiar formas de expresión cada vez más libres. Se dice, ¿cómo se puede aprender escuchando? Se pretende que no haya silencio, que todos se puedan expresar. Esto no hace sino agravar el mal con el pretexto de corregirlo. Los niños ingresan a la escuela con un lenguaje simple y por lo tanto con una visión del mundo primaria y maniquea. Enseñarles la lengua es, precisamente, hacer que aprendan la diferencia entre la palabra privada y la pública. Sólo un conocimiento profundo de la lengua que es, en esencia, creadora de sentidos y de lazos, fuente de comunidad y de urbanidad, permite escapar a ese maniqueísmo y a la tentación a la violencia. Esta cuestión crucial se escamotea cuando se somete el aprendizaje de la lengua al dogma de la pura expresión.

Aprender a leer y escribir no implica tomar de entrada el poder sobre los otros y liberarse de los lazos de dependencia. Supone insertarse en un orden simbólico común, en una herencia. Como lo señala Paul Ricoeur: «La toma de distancia, la libertad con respecto a los contenidos transmitidos, no puede constituir la actitud inicial. Por la tradición nosotros nos encontramos ya situados en el orden del sentido y, por eso, también de la verdad posible».

El problema actual de la educación reside en mi opinión, en el hecho de que, ocupados en comunicarnos, ya no nos proponemos transmitir. La comunicación ha devenido en medio y en fin. La escuela se convierte en una olla común de individualidades o de identidades de todos quienes tienen algo para decir, lo que es juzgado como igualmente valioso. La lengua se concibe como un utilitario medio de comunicación y se consolida la idea de que el principal problema de los jóvenes es la inhibición expresiva.

- Dr. Pedro Luis Barcia

Presidente de la Academia Nacional de Letras

El muchacho que aspira a un trabajo aguarda en la fila de postulantes. Le dan un formulario y lo comienza a llenar. “¿Lee y escribe?”. “Sí”, responde. Lo que no le preguntan es cómo lee y escribe; sin duda, porque eso se comprobará de inmediato. Le indican, con un instructivo adjunto, la forma de completar la planilla y los procedimientos que deberá cumplir. Comienza la confusión: no entiende las indicaciones y no puede avanzar en la tarea. Intenta, entonces, abordar el segundo paso: la redacción de una solicitud de empleo. Allí hace más agua aún, pues luego de escribir: “Senior Jerente”, no sabe qué decir. Al incumplir con los dos pasos, pierde la posibilidad del empleo, que le era imperiosa para ayudar a su familia y para iniciar una perspectiva en su vida.

¿Quién es el responsable de esta desgraciada situación? La ineducación formal que ha recibido. Es el punto final, en muchos sentidos, de un camino que empezó doce años atrás y que se arrastró por la EGB y el Polimodal, con promoción casi automática, de un nivel a otro. Este final trágico para un muchacho indefenso por no manejar las dos destrezas elementales de toda educación, lectura y escritura, tiene sus responsables, por supuesto, que son las autoridades

educativas que no evaluaron el proceso de enseñanza aprendizaje durante los cuatro ciclos encadenados de la enseñanza de nivel primario y secundario. Porque la cultura de la evaluación no es hábito argentino. Aquí, en nuestro país, se cumple con el eterno recommienzo, previo arrasamiento de lo hecho precedentemente, y se inicia otra vez desde una tábula rasa. “Esto es otra gestión”, se le responde al que inquiriere sobre qué está pasando, aun dentro de la continuidad del mismo partido político gobernante.

Porque olvidamos que, por ejemplo, no solo se aprende a hablar expresándose, sino que se lo hace leyendo y escuchando. Antes, a los niños se les decía: «He ahí nuestra lengua» y se les invitaba a aprenderla, a sumergirse en ella, a memorizar poemas porque son los poetas quienes mejor la conocen. Hoy se les dice: «Habla». Desde el inicio se prefiere la comunicación a la transmisión. La idea y hasta el vocablo mismo de transmisión han desaparecido del discurso de los reformadores de la educación porque, en una sociedad que se pretende democrática, resulta cada vez más difícil admitir lo que supera, tolerar la trascendencia.

Para formar a los alumnos en el espíritu crítico, tan valorado en el discurso actual, es preciso que desarrollen la capacidad de admiración que supone la distinción basada en la asimetría. Esta dialéctica es cada día más difícil de practicar en una sociedad signada por el relativismo cultural y moral en la que, precisamente, distinción y jerarquía son conceptos prohibidos. Por eso, la escuela resulta cada vez más extraña al mundo actual, porque se trata de un lugar jerárquico en el que los roles de los actores no son intercambiables. De serlo, la escuela perdería todo sentido.

Por eso, en pocas palabras, para que la lectura y la escritura vuelvan a convertirse en los pilares de la educación, es preciso que recuperemos el coraje de enseñar.

Las autoridades educativas “pilitean”, para inventar un verbo gráfico frente a las responsabilidades que deben asumir. Se parecen

a los yahoos (tomados de Swift) del cuento de Borges, “El informe de Brodie”: “Carecen de concepto de paternidad. No comprenden que un acto ejecutado hace nueve meses pueda guardar alguna relación con el nacimiento de un niño”. En nuestro caso, es con el aborto de una vida laboral.

Las evaluaciones del nivel de lectoescritura de nuestros alumnos arrojan la escalofriante cifra de más de un 60% discapacitado para la lectura comprensiva y un promedio de menos de un libro leído por año por habitante. Esto es humillante para el nivel de alfabetización histórica de la Argentina.

Hay tres actitudes negativas frente a los datos irrecusables de las cifras. La primera es la de condenar la radiografía y romper el espejo, cuando la fabulita vieja advierte: “Arrojar la cara importa, / que el espejo, no hay por qué”. Es el gesto de los que dicen que estamos aquejados de “evaluatitis”, para ocultar sus propias deficiencias. El mal ejemplo, hacia abajo, lo dan muchas universidades nacionales que se niegan a la evaluación de su rendimiento. La segunda es la gatopardista, que hace algún cambio en algo –que hace como si hiciera- pero todo sigue igual: sumemos una hora más de lectura por semana, a partir de dentro de tres años (esto es real, “Dios me libre de inventar cosas cuando estoy cantando”, como dice Neruda). Y la tercera es la que va de la condena apocalíptica al llanto inconsolable, y del rasgado de las vestiduras al arcaísmo mental. Se sabe, lo único que cambia la realidad es la mano operativa actuando en ella. Contrastemos con lo ocurrido en Francia, el año pasado. Jack Lang, ex ministro de cultura, publicó en *Clarín* (martes 1° de octubre de 2002, p.7) un artículo francés, es decir, claro, breve y categórico: “La escuela cree en la palabra”. El punto de partida de la reforma que acababa de encabezar era éste: “Un hecho inaceptable nubla el gran éxito de la escuela francesa y de sus maestros: el 10% de los niños ingresa a la escuela media sin saber leer ni escribir correctamente” (Contrástese con nuestra realidad: el 60%, egresados de la escuela media). “Los padres fundadores de la escuela republicana establecían un vínculo indisoluble entre la alfabetización básica y la adquisición por parte del niño de una sólida cultura. La nueva arquitectura de nuestra escuela se ordena, a partir de ahora, alrededor de la columna vertebral de la lengua nacional. Un niño privado de las claves de acceso a ella es un niño herido, humillado, excluido. Allí nace una violencia que ninguna prisión podrá jamás curar”.

Como se ve, el concepto de exclusión aquí es otro. A partir del diagnóstico, la escuela francesa destinó dos horas y media diarias a la enseñanza de la lectoescritura hasta la entrada a 6° grado. La lengua es, en Francia, objetivo de atención y de corrección en todas las áreas de la enseñanza, no es una materia que ocupa ciertas horas. Se respeta, con ello la sensata definición de María Montessori: “La lengua es el cemento curricular”. Y la lectura se realiza por libros completos y no por compendios, trozos, fotocopias o muñones de obras.

Vengamos a lo de casa. En los institutos superiores docentes –u otros nombres que reciben-, y que hacen las veces de las antiguas, nunca viejas, escuelas normales, así llamadas por doble razón: proponían normas y funcionaban normalmente, sin huelgas ni suspensiones de actividades. Los profesores formadores de maestros salen de nuestras universidades; estos profesores egresan con acusadas limitaciones: no han tenido en sus estudios universitarios formación real en el manejo de la lengua escrita y, menos aún, en la lengua oral; no se les enseña ni a hablar ni a escribir, se los clasifica. La teoría gramatical que se les explica es de alto nivel, pero no se abaja jamás a aplicaciones áulicas, ni nadie ayuda al pichón de profesor a hacerlo para tomar contacto con la realidad. Las clases de práctica docente son escasas e insuficientes. El egresado –y si es

profesor antiguo, peor- no hace el menor esfuerzo de adecuación al nivel de enseñanza de maestros al que debe asistir y promover. Con Borges y Cortázar en su portafolio, esa es la literatura que enseña, para “obligar a los alumnos a elevarse de nivel”. Cuando hicimos lo nuestro, hace veinte años, mi lema fue: “Hay que ascender a primer grado”, porque implicaba un esfuerzo grande de nuestra parte: incorporar *La osa Tántana*, la poesía de María Elena Walsh, *Las aventuras de Pitipiti*, de Enrique Banchs, y la creación estética oral del folclore argentino, jamás cursado en aulas universitarias.

Los formadores de formadores no funcionan, ni hacen el esfuerzo por superar sus limitaciones universitarias. Efecto: los maestros no están capacitados y, como nadie da lo que no tiene, la discapacidad llega a los alumnos de quienes no tuvieron reales maestros.

Los tipos de analfabetos son variados y siempre preocupantes:

1. Los que no saben leer.
2. Los funcionales: que sabiendo leer, no lo hacen.
3. Los que leen y no entienden lo que leen.
4. Los que leen lo que no los acrece y promociona. Un escritor argentino decía que “La escuela argentina es la institución que enseña a leer el diario”. No está mal, pero no basta.
5. Los que leen un solo tipo de textos, un solo género. Como el relato policial solamente; y leen, por ejemplo, como apuntara Borges, “policialmente” *El Quijote*: “En un lugar de la Mancha, de cuyo nombre no quiero acordarme...”. Y lee desde la sospecha de su hábito de lector detectivesco: “¿Por qué no quiere acordarse, qué oculta, de qué culpa es responsable, aquí está la clave, etc”.

La lectura de diversidad de materia textual –ficción, biografía, ensayo, poesía- desarrolla diferentes estrategias de abordaje y genera desarrollos de distintas aptitudes del espíritu.

6. Los que leen solo textos lineales, sin complejidades. Es el “lector hembra”, como decía con frase políticamente incorrecta, Cortázar. Es recepto pasivo que no se exige nada porque todo está servido y dicho. Montesquieu insistía en las bondades de un texto que omite las ideas intermedias para que el lector se ejercite en tenderlas como puentes entre dos cabezas.

La dificultad genera virtud (“fuerza”, *vir*, en latín). La fuerza nace del ejercicio y el ejercicio supera el obstáculo. El esfuerzo de lectura es altamente educativo. “Las noticias pleiteadas”, dice Gracián, que nos obliga a esta lectura gustosa de conseguir con pelea la comprensión.

7. Los que solo leen textos contemporáneos. Nunca alcanzan el sentido de continuidad de lo esencial humano, ni, a la vez, de los cambios.

8. Los que no releen. La lectura verdadera es la segunda lectura, la superación de lo literal.

Todas estas formas de “analfabetismo” -de las más graves a las más leves- requerirían una explayación merecida, pero no hay espacio. Como en esgrima con florete, toco y dejo.

Si el hablar nos hace hombres, el escribir nos hace personas, y el leer nos hace prójimos de otros, venciendo el tiempo y el espacio, y nos revela nuestra propia identidad e intimidad, pues leer es dialogar con los muertos, con los distantes y, como resultado, con nosotros mismos. Pues, como dice el Talmud: “El texto es como un cáliz brillante colmado de buen vino: gustamos y nos nutrimos con la bebida, pero al tiempo descubrimos nuestro rostro reflejado en la superficie de la copa”.

Platón decía en su cuestionable y mal llamada, en traducción fallida, *República*: “Hagamos de la educación la ciudadela de la polis”. Con desaprensiva variante argentina, pero pertinente a nuestra preocupación: “Hagamos de la enseñanza de la lengua, de la lectura y de la escritura, la fortaleza de la ciudadela de la polis”.

Amplia movilización de educadores en un congreso que se realizó en Córdoba

Hubo unos 7000 inscriptos que participaron en una muy variada y rica gama de actividades

Organizados por la Universidad Nacional de Córdoba se realizaron entre el 9 y 11 de octubre en el Complejo Ferial de la Ciudad Capital de la Provincia el V Congreso Nacional de Educación y el III Internacional bajo el lema "Educación: Compromiso con la Patria".

La Presidencia del Comité Ejecutivo estuvo a cargo de la Prof. María Antonia Garcés de Baratelli, la Secretaría General de la Lic. María Nieves Díaz Carballo y la Secretaría Académica de la Lic. María Ercilla Dufour. El Comité Académico fue presidido por el académico de Educación y Presidente de la Academia de Ciencias, Dr. Alberto Pascual Maiztegui

y, entre los integrantes del mismo estuvieron los académicos Dr. Fernando Martínez Paz y Dr. Pedro J. Frías, junto a otros distinguidos representantes de la vida académica de la provincia mediterránea.

La conferencia inaugural estuvo a cargo del filósofo Carlos Cullen, titulada "Compromiso y Testimonio. Desde dónde y cómo los docentes diseñamos el futuro", donde, entre otras cosas, instó a los docentes a "rechazar el simulacro y las apariencias".

En un Panel Inaugural participaron Mons. Carlos Nández, el Dr. Maiztegui y el

Ministro de Educación y Ciencia y Tecnología de la Nación, Lic. Daniel Filmus.

Hubo muy numerosos talleres, conferencias, simposios, coloquios, paneles y presentación de proyectos sobre una variada y rica temática y, simultáneamente numerosas empresas e instituciones tuvieron sus "stands" donde presentaron sus actividades vinculadas con la educación.

Los organizadores informaron que ambos encuentros contaron con 7000 inscriptos. Durante el acto inaugural, según nos hizo saber el académico Dr. Pedro J. Frías, hubo unas 2000 personas.

Se reunieron en San Luis instituciones educativas de gestión privada

Se ocuparon centralmente del tema
"Pluralidad, Integración y Unidad Nacional"

La Junta Coordinadora de los Intitutos de Enseñanza Privada de la República Argentina (COORDIEP) realizó del 18 al 20 de septiembre en San Luis un Encuentro Nacional de Escuelas de Enseñanza Pública de Gestión Privada bajo el lema "Pluralidad, Integración y Unidad Nacional".

Participaron el Ministro de Educación, Ciencia y Tecnología, Lic. Daniel Filmus; el Secretario de Educación, Alberto Sileoni; el Secretario del Consejo Federal de Educación, Prof. Domingo De Cara,

el Director de Asistencia Técnica para la Educación Pública de Gestión Privada, Prof. Enrique Martín, el Presidente del Consejo Superior de Educación Católica (CONSUDEC), R.P. Hugo Salaberry; por el Consejo de Educación Cristiana Evangélica, la Lic. Lidia Elola; por el Consejo Central de Educación Judía de la República Argentina, el Dr. Baruj Zaidenknop, entre otras personalidades que, al comenzar el encuentro participaron de un "Mo-

mento Interreligioso". La Dirección Ejecutiva estuvo a cargo del Dr. Carlos Galli y la Dirección Pedagógica del Prof. Alfredo van Gelderen, quien además expuso sobre "La Institución Escolar de Gestión Privada en la Argentina Hoy".

Entre otros destacados expositores puede mencionarse al ex ministro de Educación de la Nación, el académico Dr. Juan Llach, quien habló sobre "Equidad en el Sistema Educativo".

INICIATIVAS PARA VINCULAR LOS MEDIOS Y LA EDUCACIÓN

*Ellas están relacionadas con
las tecnologías de radio, cine y TV*

El Ministro de Educación, Lic. Daniel Filmus, lanzó tres programas que promueven el vínculo de la escuela con la radio, el cine y la televisión, para impulsar las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC).

Radio rural

Desde el 1 de septiembre, 9.000 escuelas rurales escriben historias breves sobre personajes y leyendas de su lugar, que se convertirán en micros radiales.

Apoyado por el Ministerio de Educación de la Nación, los ministerios de educación de todas las provincias y la Asociación de Radios Privadas Argentinas (ARPA), el programa invita a los alumnos primarios rurales de la Argentina a redactar un texto acerca de alguna leyenda o personaje de su zona. Un jurado seleccionará en cada provincia cuatro historias de cuatro escuelas diferentes, que recibirán como premio un grabador en el que registrarán su historia, para enviarla a un jurado nacional, que seleccionará una grabación por provincia. Durante el mes de noviembre, todas las radios del país transmitirán estos micros en el "Festival Momento de Radio".

"La propuesta está basada en la investigación y la escritura. Tiene como fin una producción para la cual los alumnos

deben leer, preguntar, escuchar, mirar, narrar, tachar y volver a escribir", expresó el Ministro de Educación durante el lanzamiento del programa en Tupungato, Provincia de Mendoza.

La escuela al cine

El 16 de septiembre se presentó en Córdoba el programa "La escuela al cine", con la asistencia de 200 alumnos de tercer año de EGB 3 de escuelas carenciadas de Córdoba, que fueron al cine -muchos de ellos por primera vez-, a ver películas argentinas ("Sólo Gente", "Gallito Ciego" y "Kamtchatka").

El Programa busca que en todo el país miles de adolescentes de familias desfavorecidas económicamente descubran la pantalla grande y el cine nacional.

"La imposibilidad de ir al cine no consiste sólo en el desconocimiento de un director o de una película. Forma parte de la exclusión social y cultural que viven muchos sectores de la población. Este programa busca quebrar las desigualdades y, algo no menos importante, integra la escuela con el lenguaje audiovisual, enriqueciendo los aprendizajes y la enseñanza", expresó Filmus.

El Ministro destacó que esta iniciativa no tiene costo para el Estado Nacional ni

las provincias, ya que se concreta con el aporte de salas de cine que abren sus puertas gratuitamente, productores que ceden copias sin cobrar derechos, actores y directores de cine, que conversarán con los alumnos sobre las películas.

La escuela hace TV

El 31 de octubre finalizó en la provincia de Corrientes el "Programa La Escuela Hace TV" en el cual participaron más de 25.000 alumnos de sexto y séptimo año de las escuelas estatales de la provincia. Durante dos meses, los alumnos escribieron historias de ficción sobre el tema "Pensar en el otro", que serán emitidas en los canales televisivos de Corrientes.

A su vez, la historia ganadora tiene la posibilidad de llegar a la televisión nacional, integrando una campaña de bien público junto con otros cinco avisos creados por alumnos de otras regiones del país.

El "Festival La Escuela hace TV", se desarrolla por primera vez a nivel nacional, impulsado por el Ministerio de Educación de la Nación, los ministerios de educación de las provincias y la Asociación de Telerradiodifusoras Argentinas (ATA).

SUSCRIPCION AL BOLETIN DE LA ACADEMIA NACIONAL DE EDUCACION

NOMBRE Y APELLIDO.....INSTITUCION.....
CALLE.....Nº.....LOCALIDAD.....
C.P Nº.....PROVINCIA.....PAIS.....

Envío giro postal por \$ 15 a nombre de la Academia Nacional de Educación, para recibir 5 ejemplares del Boletín.
Pacheco de Melo 2084 - (1126) Capital Federal, REPUBLICA ARGENTINA. Tel/Fax 4806-2818/8817
acaedsec@acaedu.edu.ar

ANUNCIOS OFICIALES SOBRE ASPECTOS DE LA FUTURA GESTIÓN

Los realizó el ministro Daniel Filmus

El Ministro de Educación, Ciencia y Tecnología, **Lic. Daniel Filmus**, fijó como ejes de su gestión la modernización de la infraestructura escolar, el impulso de la investigación y la articulación de la política educativa nacional con las acciones jurisdiccionales.

Ciencia e Investigación

El 14 de agosto, junto con el secretario de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva, **Ing. Tulio del Bono**, presentó la convocatoria para el concurso de Proyectos de Modernización de Equipamiento de Laboratorios de Investigación, destinada a financiar la adquisición de equipamiento nuevo y la compra de repuestos o accesorios existentes, por un monto total de 15 millones de dólares.

El anuncio tuvo lugar en la sala de conferencias de la **Casa de Gobierno**, y contó con la presencia del Presidente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), **Dr. Eduardo Charreau**, y el presidente de la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica (ANPCyT), **Dr. Lino Barañao**.

Durante el acto, el ministro subrayó: *"Hace más de diez años que no se invertían 15 millones de dólares para equipar y actualizar laboratorios de*

investigación. En los últimos años, la modernización ha sido muy pequeña en relación con los avances científicos y tecnológicos ocurridos en el mundo".

El beneficio a otorgar por la Agencia para el financiamiento de proyectos consiste en una subvención no reintegrable que no puede ser mayor al 66,6% del costo total del proyecto, y se aplicará exclusivamente a la compra de bienes de capital.

Dos semanas después del anuncio, se realizó la primera reunión del **Gabinete Científico Tecnológico (GATEC)**, en el cual participaron representantes de la ciencia y la tecnología nacional, dependientes de los ministerios de Educación, Planeamiento, Salud, Defensa y Economía, y la Cancillería. Durante esta reunión, se destacó la necesidad de orientar las acciones al fortalecimiento de las capacidades científicas tecnológicas, a través de una red de laboratorios o centros de investigación y desarrollo.

Infraestructura

El 21 de agosto el Presidente de la Nación, **Dr. Néstor Kirchner** y el Lic. Filmus anunciaron la creación de un programa nacional para la construcción y equipamiento de 700 edificios escolares.

El Programa será financiado con un crédito otorgado por el **Banco Interamericano de Desarrollo (BID)**, y representa una inversión de 463 millones de pesos. Su ejecución estará a cargo de un equipo que trabajará bajo las órbitas de los ministerios de Educación y de Planificación Federal, Inversión Pública y Servicios.

Durante el acto, el Dr. Kirchner señaló: *"El combate a la exclusión social e institucional pasa por políticas profundas de transformación e integración educativa. Asumimos conscientemente este problema y, por ello, impulsamos una tarea federal e integrada"*.

Por su parte, el Ministro de Educación manifestó: *"Argentina tiene dos tipos de problemas educativos, los cualitativos y los cuantitativos. Hay muchos chicos que todavía no están dentro de la escuela, y muchos otros que están dentro de la escuela pero no reciben la calidad de educación que todos deseamos"*.

Sobre los alcances del programa, el titular de la cartera educativa agregó que la ejecución del programa será federal. Los diseños se adecuarán a cada provincia, con escuelas urbanas, rurales, e, incluso, flotantes. La construcción de escuelas estará centrada en las áreas de mayor

demanda, en particular el tercer ciclo de la Educación General Básica y el Polimodal.

Cuando haya finalizado, el sistema educativo sumará 4.240 aulas, con capacidad para albergar una matrícula superior a 225 mil alumnos.

La ubicación de los 700 establecimientos que se construirán se distribuye del siguiente modo: Buenos Aires 266; Catamarca 21; Ciudad de Buenos Aires 9; Córdoba 53; Corrientes 27; Chaco 43; Chubut 6; Entre Ríos 33; Formosa 14; Jujuy 10; La Pampa 8; La Rioja 12; Mendoza 23; Misiones 22; Neuquén 9; Río Negro 13; Salta 27; San Juan 15; San Luis 12; Santa Cruz 3; Santa Fe 36; Sgo. Del Estero 15; Tierra del Fuego y Tucumán 21.

Universidad

El 1 de octubre se reunieron los máximos responsables de la educación de todo el país con los rectores de las universidades estatales y privadas, en una jornada de estudio sobre la articulación de políticas educativas nacionales.

La reunión congregó a los ministros de educación de las provincias, nucleados en el Consejo Federal de Cultura y Educación; los rectores de las universidades nacionales, agrupados en el **Consejo Interuniversitario Nacional**

(CIN); y los rectores de las universidades privada, nucleados en el **Consejo de Rectores de Universidades Privadas (CRUP)**.

El Ministro les hizo llegar el saludo del Presidente y anunció que el Dr. Kirchner acababa de firmar el decreto que incorpora al presupuesto educativo 2003 los 180 millones para el pago de los adelantos de las cuotas de septiembre, octubre y noviembre del incentivo docente, con fondos que hasta ese momento estaban destinados al pago de intereses de

la deuda externa.

Al finalizar la reunión se aprobó un documento sobre los futuros ejes de trabajo:

- articulación de la educación superior universitaria y no universitaria como proyecto de país;
- articulación de la educación superior con el nivel medio, en beneficio de la calidad educativa;
- vinculación entre la sociedad, la educación, la ciencia y la tecnología.

El Ministro propuso la realización de reuniones regiona-

les con los responsables de los ministerios provinciales y las universidades, para las cuales se definió la siguiente agenda común:

- Articulación de la Educación Superior Universitaria y No Universitaria
- Articulación de la Educación Superior y el Nivel Medio o Polimodal
- Planificación Estratégica de criterios y pautas que coordinen el desarrollo
- y crecimiento del sistema educativo, en estrecha vincu-

lación con las demandas sociales.

Como primer paso del programa, los rectores se reunieron una semana después con el Jefe de Gabinete, **Lic. Alberto Fernández**, y el Ministro de Educación, **Lic. Daniel Filmus**, acompañados por el secretario de Políticas Universitarias, **Dr. Juan Carlos Pugliese**, para acordar la creación de un fondo de \$35 millones destinado a impulsar la ciencia y tecnología en las universidades nacionales.



ACADEMIA NACIONAL DE EDUCACION

Pacheco de Melo 2084 - C1126AAF Buenos Aires - R. Argentina - Tel/Fax: 4806-2818/8817 - Correo-e: acaedsec@acaedu.edu.ar

PUBLICACIONES

LIBROS EN COLABORACION

- *"Ideas y Propuestas para la Educación Argentina"*.⁽¹⁾
- *"Pensar y Repensar la Educación. Incorporaciones, presentaciones y patronos (1984-1990)"*.⁽²⁾
- *"Reflexiones para la Acción Educativa. Incorporaciones, presentaciones y patronos (1993-1994)"*.⁽¹⁾
- *"La Formación Docente en Debate"*.⁽³⁾
- *"La educación, política de estado"*.⁽⁴⁾

COLECCION "ESTUDIOS"⁽⁴⁾

- **AGULLA, J.C.** "Una nueva educación para una sociedad posible".
- **GIBAJA, R.E.** "El trabajo intelectual en la escuela".
- **SOBREVILA, M.A.** "La educación técnica argentina".
- **EICHELBAUM DE BABINI, A.M.** "La medición de la educación de las unidades sociales".
- **STORNI S.J., F.** "Educación, democracia y trascendencia".
- **TAQUINI (h), A.C.** "Colegios universitarios: Una estrategia para la educación superior".
- **BRAVO, H.F.** "Derecho de huelga vs. derecho de aprender".
- **VAN GELDEREN, A.M.** "La Ley Federal de Educación de la República Argentina".
- **MANACORDA DE ROSETTI, M.** "La teoría de los polisistemas en el área educativa".

- **SALONIA, A.F.** "Descentralización educativa, participación y democracia: Escuela autónoma y ciudadanía responsable".
- **CANTINI, J.L.** "La autonomía y autarquía de las universidades nacionales".
- **AGULLA, J.C.** "La capacitación ocupacional en las políticas de empleo".
- **WEINBERG, G.** "Ilustración y educación superior en Hispanoamérica: Siglo XVIII".
- **LEIBOVICH DE GUEVENTTER, E.** "Historia para el futuro: Jóvenes en los últimos 25 años".
- **MARTINEZ PAZ, F.** "Política educacional: Fundamentos y dimensiones".
- **WEINBERG, G.** "Sarmiento, Bello, Mariátegui y otros ensayos".
- **ALBERTO C. TAQUINI (HIJO).** "La transformación de la educación superior argentina: De las nuevas universidades a los colegios universitarios".
- **SOBREVILA, M.A.** "La formación del Ingeniero Profesional para el tiempo actual".
- **AGULLA, J.C.** "La educación cuaternaria y la dirigencia".

COLECCION "PREMIOS"⁽⁴⁾

- **BARBOZA R., BOYKO R., GALVEZ C. Y SUPPA M.** "Educación media y cultura adolescente. Desafío del siglo XXI".

COEDICION

- **FILMUS, D.** "Estado, sociedad y educación en la Argentina de fin de siglo: Proceso y desafíos". Editorial Troquel.

- **GÜZZO, JOSÉ ANTONIO H.** "¿Desarrollo sin educación?". Editorial Santillana.
- **FILMUS D., KAPLAN C., MIRANDA A., MORAGUES M.** "Cada vez más necesaria, cada vez más insuficiente. Escuela media y mercado de trabajo en época de globalización". Editorial Santillana.

CONVENIO CON SANTILLANA⁽⁷⁾

- **EICHELBAUM DE BABINI, A.M., GIBAJA, R.E., LEIBOVICH DE GUEVENTTER, E.** "La investigación en el área educativa. Tres perspectivas".
- **WEINBERG, GREGORIO** "De la "Ilustración" a la reforma universitaria. Ideas y protagonistas".

CD-ROM⁽⁵⁾

- "Legislación Educativa Nacional Argentina (LENA)" Leyes, Decretos y Resoluciones dictadas hasta 1992.

PUBLICACION PERIODICA⁽⁶⁾

- "Boletín de la Academia Nacional de Educación". Aparece cada dos meses.

Precios:

- (1) \$20 / (2) \$25 / (3) \$19 / (4) \$10 / (5) \$30 / (6) suscripción por cuatro ejemplares, \$15. (7) En venta en Santillana

LOS TITULARES DE EDUCACIÓN DE LA REGIÓN PIDEN NUEVAS ESTRATEGIAS DE FINANCIAMIENTO

Lo hicieron en la Tercera Reunión de Ministros realizada en México

Durante la Tercera Reunión de Ministros de Educación, convocada por la **Organización de Estados Americanos (OEA)** y celebrada en la ciudad de México del 11 al 13 de agosto, los ministros de educación del hemisferio señalaron que en las próximas décadas la educación debe convertirse en la prioridad central del desarrollo y destacaron la necesidad de nuevas estrategias para aumentar la financiación disponible.

La cumbre subrayó el papel de la educación en la promoción de la igualdad social, la lucha contra la pobreza y el fortalecimiento de los valores democráticos, y los ministros renovaron el compromiso de garantizar que para el año 2010 todos los niños asistan a escuelas primarias y que por lo menos el 75% de los jóvenes tenga acceso a la educación media.

En la **Declaración de México** afirmaron: *"Nos hemos comprometido a educar a generaciones presentes y futuras en sus capacidades para participar en un ambiente globalizado y lograr un hemisferio donde ningún niño quede rezagado"*.

Los ministros recomendaron a sus gobiernos explorar estrategias financieras, como alianzas entre el sector estatal y el privado, para aumentar la inversión en educación y promover un uso más eficiente de los recursos.

"Además, varios de nosotros consideramos conveniente explorar la posibilidad de canje de deuda por educación. Reconocemos que tales iniciativas se deben desarrollar en coordinación con nuestros ministros de hacienda y respetando la legislación de nuestros países", afirmaron los ministros.

La reunión estableció formalmente la **Comisión Interamericana de Educación**, que será un foro permanente de discusión para los Estados miembros de la OEA. Una de las primeras tareas de la nueva entidad será aprobar cuatro proyectos hemisféricos tendientes a promover la equidad y la calidad de la educación, fortalecer la educación secundaria, fomentar la capacitación docente y aumentar y mejorar los indicadores educativos. Estos proyectos serán financiados por un fondo especial de dos millones de dólares establecido por la OEA.

Durante las sesiones, los ministros destacaron la importancia del intercambio de ideas e información para hacer frente a desafíos educativos compartidos. Exhortaron a la Unidad de Desarrollo Social y Educación de la OEA a continuar compartiendo las experiencias de los países por medio de sus programas consolidados.

A su vez, varias instituciones internacionales participaron en una sesión extraordinaria, auspiciada por el **Banco Interamericano de Desarrollo**, la **OEA** y la **Secretaría de Educación Pública de México**, en la que se analizaron mecanismos para financiar la educación.

La declaración completa

DECLARACIÓN DE MÉXICO

(Aprobada en la quinta sesión plenaria, celebrada el 13 de agosto de 2003)

Las ministras y los ministros de Educación de los países miembros de la Organización de Estados Americanos, reunidos en la ciudad de México entre los días 11 y 13 de agosto de 2003 con motivo de la III Reunión de Ministros de Educación luego de considerar distintas proposiciones y variados argumentos, decidimos declarar lo siguiente:

1. Estamos comprometidos en alcanzar las metas educativas de las Cumbres de las Américas: promover los principios de equidad, calidad, pertinencia y eficacia en todos los niveles del sistema educativo y de asegurar, para el año 2010, el acceso universal y cumplimiento de todos los niños y las niñas de una educación primaria de calidad y el acceso a la educación secundaria de calidad de un mínimo del 75 por ciento de los jóvenes, con índices crecientes de eficiencia terminal y oportunidades de educación a lo largo de la vida a la población en general y eliminar las disparidades de género en la educación primaria y secundaria para el 2005.

2. Exhortamos a los distintos sectores comprometidos con la educación para que juntos promovamos un movimiento en el hemisferio que asegure que para todos los sectores ella

sea la prioridad central del desarrollo en las próximas décadas, constituyendo una verdadera alianza de las Américas a favor de la educación.

3. Nos hemos comprometido a educar a generaciones presentes y futuras en sus capacidades para participar en un ambiente globalizado y lograr un hemisferio donde ningún niño quede rezagado.

4. Somos conscientes de los desafíos que representan para los educadores el aumento de la pobreza de nuestras poblaciones y la violencia cotidiana en nuestras ciudades, así como los eventos internacionales que crean inestabilidad, producidos en poco más de dos años transcurridos desde la Tercera Cumbre de las Américas.

5. Reconocemos que es necesario hacer de la educación una de las herramientas del desarrollo para lograr una mayor equidad social y para superar la pobreza. Afirmamos la necesidad de asegurar que las políticas de desarrollo económico adoptadas por los países del hemisferio apoyen las políticas de educación pública.

6. Afirmamos que nuestras sociedades lograrán plenamente su desarrollo cultural, económico y político al priorizar los gastos e inversiones en educación de calidad en todos sus tipos, niveles y modalidades, en investigación científica, en el desarrollo de tecnologías y en la difusión y preservación de la diversidad cultural, fuente de riqueza e inspiración para nuestras sociedades y sus programas educativos.

7. Asumimos nuestra responsabilidad de consolidar un sistema educativo comprometido con la democracia como una forma de vivir, con la justicia social sin excepciones y con el respeto a las libertades fundamentales y a la dignidad de las personas evitando toda discriminación e intolerancia. En este sentido valoramos lo expresado durante nuestra reunión por parte de las organizaciones de la sociedad civil y de comunidades indígenas. La colaboración de todos los sectores de nuestra sociedad es crucial para lograr nuestros objetivos.

8. Reconocemos la importancia de formar conciencia, cultura y valores democráticos en las presentes y futuras generaciones, así como

la de los principios de la Carta Democrática Interamericana, especialmente los referidos a la educación como un medio clave para fortalecer las instituciones democráticas, promover el desarrollo del potencial humano, aliviar la pobreza y fomentar un mayor entendimiento entre los pueblos, e instamos a que se impulse la incorporación de dichos principios en los programas educativos de acuerdo al ordenamiento de cada país.

9. Somos conscientes de la prioridad que corresponde a las metas establecidas por los jefes de Estado y de Gobierno para evitar el gasto de recursos a las futuras generaciones en correctivos a la falta de educación en la sociedad de hoy.

10. Estamos convencidos de que podemos alcanzar las metas en materia de educación fijadas por las Cumbres de las Américas mediante el aumento de la inversión de nuestros países en educación y el uso eficiente de esos recursos. Recomendamos que nuestros gobiernos examinen estrategias financieras para fomentar el avance de la educación en nuestro hemisferio que incluya: un mayor financiamiento público para este sector y alianzas entre los sectores público y privado. Además, varios de nosotros consideramos conveniente explorar la posibilidad de canje de deuda por educación. Reconocemos que tales iniciativas se deben desarrollar en coordinación con nuestros ministros de hacienda y respetando la legislación de nuestros países.

11. Celebramos el esfuerzo conjunto llevado a cabo por el BID y la OEA para analizar el problema del financiamiento educativo en el hemisferio y encontrar estrategias que permitan contrarrestar sus efectos negativos. En este sentido continuaremos con diálogos nacionales, subregionales y hemisféricos que permitan analizar los desafíos del financiamiento educativo involucrando a ministros de hacienda, ministros de educación y a empresarios comprometidos con la tarea educativa. Es a su vez prioritario el análisis y diálogo sobre la necesidad del compromiso para que el financiamiento de la educación y el logro y sostenibilidad de la misma requiera de las organizaciones políticas, de los poderes legislativos y de los medios de comunicación, exhortando a la comunidad hemisférica a realizar esfuerzos al respecto.

12. Estamos convencidos de que es imprescindible contar con mejor información para poder mejorar la educación. Colectivamente, hemos logrado un buen comienzo analizando y difundiendo datos a través de los indicadores del Proyecto Cumbre liderado por Chile, y con el apoyo especial de UNESCO y otras agencias internacionales. Avanzaremos hacia una segunda etapa en este esfuerzo, ampliando y mejorando los indicadores comparables y focalizándonos en fortalecer capacidades dentro de nuestros ministerios para recolectar y hacer buen uso de la información. Además, nos comprometemos, en cada una de nuestras

naciones, a focalizar e incrementar esfuerzos para evaluar el progreso de nuestros estudiantes a todos los niveles.

13. Impulsar en el ámbito de la Década para la Alfabetización de las Naciones Unidas, coordinada por UNESCO, lanzada en el presente año, programas de alfabetización en el continente que permitan alcanzar las metas propuestas en el compromiso de Dakar, Educación para Todos.

14. Somos conscientes de la vital importancia de la educación inicial de calidad de los niños como mecanismo para procurar su desarrollo físico, bienestar, desenvolvimiento óptimo de su capacidad intelectual, imaginación creativa y sensibilidad ética. En los grupos poblacionales más necesitados, la educación inicial debe ser completada con atención prenatal, nutrición y salud para los niños desde su nacimiento. En este sentido, reafirmamos nuestro compromiso de asegurar oportunidades equitativas, incluyendo a la población con necesidades educativas especiales, a través del apoyo continuo para procurar un ambiente seguro, sano y apropiadamente estructurado.

15. Reconocemos que si bien en la última década hemos avanzado en la inclusión y cobertura de la educación básica, nos comprometemos a seguir implementando políticas de aumento de cobertura y retención y de prevención del fracaso escolar. En este sentido, recomendamos la adopción de programas de apoyo para que los niños de familias más necesitadas puedan permanecer en las escuelas, tales como programas de becas, transferencias para cubrir los costos de oportunidades para los más pobres y otras políticas de protección social.

16. Nos comprometemos a hacer los esfuerzos necesarios para ampliar la cobertura en la educación secundaria y media, especialmente en el área técnica, incorporando en ella los elementos necesarios para que se prepare a nuestros jóvenes para la vida, para la ciudadanía, para el mundo laboral; incorporando en este aprendizaje profundos elementos de creatividad, innovación y desarrollo de la capacidad emprendedora; así como la comprensión del funcionamiento de la realidad educativa y económica, la libre empresa, el papel del Estado, la sociedad civil y los medios de comunicación, y el desarrollo de habilidades y virtudes para el insertarse en dicha realidad. Todo lo cual debe ser acompañado de un sistema de certificación de los conocimientos y competencias de los estudiantes que finalicen este nivel educativo.

17. Expresamos nuestro más amplio reconocimiento y profunda gratitud a los maestros, a los promotores de la educación comunitaria, a los alfabetizadores y, en general, a todos los hombres y mujeres cuya misión profesional en la vida es educar y procurar el conocimiento. Asimismo reafirmamos nuestro compromiso de luchar para ampliar al máximo la valorización de los docentes.

18. Resaltamos la importancia de los espa-

cios de debate, de intercambio de experiencias y propuestas que puedan surgir entre los Estados de las Américas para generar un continuo proceso de formación, evaluación, capacitación y desarrollo profesional de los maestros como herramienta para enfrentar el desafío de articular las políticas educativas con la realidad social, a fin de promover la equidad, superar las brechas educativas entre ricos y pobres y, con la ayuda de las modernas tecnologías de información y comunicación, lograr modelos pedagógicos que permitan un adecuado desarrollo profesional docente.

19. Exhortamos a las comunidades educativas el incremento del esfuerzo por la transformación de la educación hacia el logro de la calidad comprometida.

20. Reconocemos la importancia de la identificación, sistematización y el intercambio de las mejores prácticas. Apoyamos su transferencia crítica así como la de los programas consolidados e instamos a la Unidad de Desarrollo Social y Educación de la OEA a que continúe con esta iniciativa y la expanda, de modo que incorpore programas de la mayor cantidad de Estados Miembros. Asimismo, alentamos el uso de las herramientas que la OEA tiene a disposición para apoyar la implementación de esta estrategia.

21. Nos satisface haber instalado formalmente la Comisión Interamericana de Educación, cuyas funciones de carácter técnico y político deben impulsar y construir consensos en favor de los programas de alcance hemisférico y subregional y apoyar en el seguimiento de los mandatos de las Cumbres de las Américas. Convocamos a la participación permanente de agencias y organismos internacionales u otros, para colaborar en la elaboración, ejecución y seguimiento de la programación de la CIE, permitiendo así una mayor coordinación sobre los proyectos en los temas que les sean comunes.

22. Nos comprometemos a asegurar la continuidad de los Proyectos Cumbre en curso: el Programa Regional de Indicadores Educativos y el Foro Hemisférico de Evaluación. Asimismo, instruimos a la CIE desarrollar proyectos en los temas de equidad y calidad, formación, capacitación, evaluación y desarrollo profesional docente, así como la educación secundaria y media, tomando a las nuevas tecnologías de la información y comunicación como eje transversal de los mismos.

23. Agradecemos al pueblo y gobierno mexicano por la especial acogida que nos han brindado durante esta III Reunión de Ministros de Educación. En especial deseamos reconocer la tarea desempeñada por la Secretaría de Educación Pública de México para el éxito de este evento. Asimismo, queremos reconocer la importancia del auspicioso mensaje del Presidente de los Estados Unidos Mexicanos, Vicente Fox, con ocasión de la inauguración de esta reunión.

Un concurso sobre Educación impulsa Price Waterhouse

Fue lanzado el Concurso 90º Aniversario Price Waterhouse Coopers "El Rol de la Escuela en el Escenario Futuro Argentino" en el que podrán participar los egresados de instituciones superiores universitarias y no universitarias de la República Argentina.

El jurado está integrado por los académicos Prof. Alfredo van Gelderen y Lic. Juan Llach y las señoras Prof. Nieves Tapia, directora del Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario (CLAYSS) y Dra. Silvina Gvirtz, directora de la Escuela de Educación de la Universidad San Andrés.

Se entregará un primer premio de \$10.000 al autor del mejor trabajo y un segundo premio de \$5.000. El jurado podrá asimismo otorgar menciones de honor.

El plazo para la entrega de los estudios es el 15 de diciembre. El detalle de las restantes condiciones puede ser consultado en: www.pwc.com.ar o hablando al teléfono (011) 4319-4750/4517.

Realizaron un congreso regional de Educación en Hurlingham

El Centro de Estudios Iberoamericano para la Educación y la Cultura (CEIEC) dependiente del Instituto Superior San José de Calasanz (PEA-Unesco), en el marco del 50º Aniversario del PEA-Unesco, realizó en Hurlingham, provincia de Buenos Aires, el 18 y 19 de septiembre, el 2º Congreso Regional de Educación bajo el lema "El rol del docente en estos días. Hacia la construcción de nuevos escenarios educativos".

Participaron del encuentro el Ministro de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, Lic. Daniel Filmus; el Director General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, Prof. Mario Oporto; el intendente de Hurlingham, Luis Acuña; el miembro de número de la Academia Nacional de Educación Dr. Alberto Taquini, quien expuso sobre "La Educación Terciaria y su articulación con la Universidad"; y el Lic. Marcelo López Birra, Director General del CEIEC y del Instituto Calasanz; así como otros expertos, entre ellos las licenciadas Ruth Harf y Sandra Ziegler. Se trabajó durante el congreso en 14 talleres de variada y rica temática.



HOMENAJE PERMANENTE a quienes fueron miembros de la ACADEMIA NACIONAL DE EDUCACION

- Fundada el 22 de abril de 1984 -

Dr. Ricardo NASSIF
Fue académico hasta el 30 de noviembre de 1984
sin llegar a ocupar formalmente un sitial

Prof. Américo GHIOLDI
Sitial VICTOR DOMINGO F. SARMIENTO
hasta marzo de 1985

Dr. Jaime BERNSTEIN
Sitial VICTOR MERCANTE
hasta el 1 de agosto de 1988

Dr. Mario Justo LOPEZ
Sitial BARTOLOME MITRE
hasta el 29 de agosto de 1989

Dr. Antonio PIRES
Sitial RODOLFO RIVAROLA
hasta el 23 de septiembre de 1989

Prof. Plácido HORAS
Sitial RODOLFO SENET
hasta el 9 de diciembre de 1990

Prof. Luis Jorge ZANOTTI
Sitial JUAN CASSANI
hasta el 28 de diciembre de 1991

Ing. Alberto COSTANTINI
Sitial MANUEL BELGRANO
hasta el 12 de abril de 1992

Dr. Adelmo MONTENEGRO
Sitial SAUL TABORDA
hasta el 20 de octubre de 1994

Dr. Oscar OÑATIVIA
Sitial RICARDO ROJAS
hasta el 24 de enero de 1995

Prof. Regina Elena GIBAJA
Sitial ROSARIO VERA PEÑALOZA
hasta el 23 de julio de 1997

Dr. Emilio Fermin MIGNONE
Sitial CARLOS OCTAVIO BUNGE
hasta el 21 de diciembre de 1998

Prof. Jorge Cristian HANSEN
Académico Emérito
hasta el 7 de septiembre de 2001

Dr. Luis Antonio SANTALO
Académico Emérito
hasta el 22 de noviembre de 2001

Dr. Gabriel BENTANCOUR MEJIA
Académico Correspondiente en Colombia
hasta el 23 de marzo de 2002

Dr. Héctor Félix BRAVO
Sitial ONESIMO LEGUIZAMON
hasta el 26 de junio de 2002

Dr. Ing. Hilario FERNANDEZ LONG
Sitial CARLOS SAAVEDRA LAMAS
hasta el 23 de diciembre de 2002

Dr. Juan Carlos AGULLA
Sitial NICOLAS AVELLANEDA
hasta el 14 de enero de 2003

Prof. Gilda LAMARQUE DE ROMERO BREST
Sitial JUAN MANTOVANI
hasta el 12 de febrero de 2003

Dr. Horacio RODRIGUEZ CASTELLS
Sitial BERNARDINO RIVADAVIA
hasta el 16 de febrero de 2003

Prof. Elida LEIBOVICH de GUEVENTTER
Sitial JUANA MANSO
hasta el 30 de marzo de 2003



BOLETIN DE LA ACADEMIA NACIONAL DE EDUCACION

COMISIÓN DE PUBLICACIONES:

Prof. Antonio SALONIA (Coordinador)
Dra. Ana Lucía FREGA
Ing. Marcelo SOBREVILA
Dr. Jorge Reinaldo VANOSI
Dr. Gregorio WEINBERG

SECRETARIO DE REDACCIÓN:

Lic. Luis G. BALCARCE