

# BOLETIN DE LA ACADEMIA NACIONAL DE EDUCACION



Número 56

Buenos Aires, Abril de 2004

## NOTICIAS DE LA CORPORACION

### Acto con motivo del XX aniversario de la Academia Nacional de Educación,

*discursos de los académicos:*

Dr. Luis Ricardo Silva, Prof. Alfredo M. van Gelderen,  
Prof. Antonio Francisco Salonia y Dr. Avelino J. Porto, y el  
Lic. Daniel Filmus .....

Pág. 13

- Actividades de la corporación para este año..... Pág. 2
- La Comisión Directiva de nuestra Academia para el período 2004-2006..... Pág. 2
- Una vez más en la Feria del Libro..... Pág. 2

## IDEAS Y TRABAJOS



*"La educación en valores",*

por el Dr. Pedro Luis Barcia ..... Pág. 3



*"Desarrollo natural y desarrollo cultural en la educación",*

por la Prof. Berta Perelstein de Braslavsky ..... Pág. 8

## EDUCACION EN LA ARGENTINA

- Líneas generales de acción al comenzar el ciclo lectivo..... Pág. 18
- Impulsan la proyección del cine en las escuelas..... Pág. 19
- Se reúnen en agosto los institutos de Gestión Privada..... Pág. 19

## LOS SITIALES DE LA ACADEMIA

- *"Nicolás Avellaneda",*  
por el Dr. Pedro Luis Barcia ..... Pág. 20
- *"Bernardino Rivadavia",*  
por la Prof. Berta Perelstein de Braslavsky ..... Pág. 22

## VIDA ACADÉMICA

- Premia el Rotary al Dr. Pedro Simoncini..... Pág. 24
- Guillermo Jaim Etcheverry disertó en la UCA..... Pág. 24
- Nuevas distinciones a la labor del Dr. Horacio Rimoldi..... Pág. 24

(...) *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 -

#### 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-Tesoreira*  
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 ETCHEVERRY  
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 VANOSI  
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

**LA COMISIÓN DIRECTIVA  
DE NUESTRA ACADEMIA  
PARA EL PERÍODO  
2004-2006**

En sesión privada realizada por el plenario de nuestra corporación realizado el 6 de abril se votó la nueva conformación de la Comisión Directiva para el período de 2 años, que -según prescripción estatutaria- corresponde cumplir.

La comisión quedó integrada del siguiente modo:

Presidente,

**Dr. Avelino J. Porto**

Vice-Presidente 1º,

**Dr. Luis Ricardo Silva**

Vice-Presidente 2º,

**Prof. María Celia Agudo de Córscico**

Secretario,

**Prof. Alfredo Manuel van Gelderen**

Pro-Secretario,

**Dr. Pedro Simoncini**

Tesorero,

**Dr. Marcelo Vernengo**

Pro-Tesorera,

**Dra. Ruth Sautu**

Vocales:

**Prof. Antonio F. Salonia,**

**Dr. Horacio Sanguinetti y**

**Dr. Alberto C. Taquini (h)**

Revisor de Cuentas,

**Ing. Marcelo Antonio Sobrevila**

Revisor de Cuentas Suplente,

**Dr. Jorge Eduardo Bosch**

**Una vez más  
en la Feria  
del Libro**

Por noveno año consecutivo, la Academia Nacional de Educación, participa en la que será la 30a Feria Internacional de Buenos Aires, El libro del autor al lector, organizada por la Fundación el Libro. Dispondremos de un "stand" donde serán presentadas nuestras publicaciones e información sobre la actividad que realiza la corporación desde hace treinta años.

**Actividades de la  
corporación para  
este año**

**Abril 12**

- Académica **Prof. Berta P. de Braslavsky**. Incorporación. Tema: Desarrollo natural y desarrollo cultural en la educación. Presentación: académico **Lic. Juan Carlos Tedesco**.

**Del 13 de abril al 9 de mayo**

- Feria del Libro

**Abril 22**

- Celebración del Vigésimo Aniversario de la Academia.

**Mayo 3**

- Visita del Director General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, **Prof. Mario N. Oporto**

- Académica **Dra. María Antonia Gallart**. Incorporación. Tema: La racionalidad educativa y la racionalidad productiva: la institución escolar y el mundo del trabajo. Presentación: académico **Lic. Juan Carlos Tedesco**.

**Junio 7**

- Académico **Dr. Marcelo J. Vernengo**. Comunicación. Tema: Investigar y enseñar, esa es la cuestión.
- Académico **Ing. Horacio Reggini**. Comunicación. Tema: La universidad en discusión.
- Académica **Prof. Cristina Fritzsche**. In-

corporación. Tema: La alfabetización y la educación inicial.

Presentación: académico **Prof. Antonio Francisco Salonia**.

**Junio 14**

- Académica **Prof. María Celia Agudo de Córscico**. Conferencia: Memoria implícita y sus relaciones con el aprendizaje.

**Julio 5**

- Académico **Dr. Juan José Llach**. Incorporación. Tema: Escuelas ricas para los pobres. Presentación: académico **Dr. Alberto C. Taquini (h)**.

**Agosto 2**

- Académico **Dr. Alejandro Arvia**. Incorporación. Presentación: académico **Ing. Horacio Reggini**.

**Septiembre 6**

- Académico **Dr. Horacio Sanguinetti**. Comunicación. Tema: El modelo del Colegio Nacional de Buenos Aires.

- Académica **Prof. María Celia Agudo de Córscico**. Tema: Seminario sobre Psicología y Educación. (Con invitados).

**Septiembre 13**

- Académica **Dra. Ana Lucía Frega**. Cuarta Jornada sobre Arte y Educación.

# LA EDUCACIÓN EN VALORES

Por el Dr. Pedro Luis Barcia

*Texto de la disertación realizada en sesión pública de la Academia Nacional de Educación el 1 de marzo de 2004 con motivo de su incorporación formal*

**H**ay tres formas de agradecer con palabras. Está la forma breve: gracias. La extensa: muchas gracias. Y la infinita: el discurso de incorporación. Siento informarles que están frente a la tercera.

Agradezco vivamente las cordiales palabras de bienvenida del profesor Antonio Salonia, más generosas que justas. Mi padre me enseñó que nunca contradiga a alguien que me pondere, porque es un acto de descortesía desautorizar a quien pronuncia el elogio. Además, hay vehículos que funcionan a nafta, otros a gasoil o a gas; yo funciono a elogios. Gracias por movilizarme.

Conocía las plurales excelencias del muy apreciado profesor, pero ignoraba que este varón cultivaba, y era diestro, en una artesanía que, hoy y aquí, ha desplegado con habilidad artesanal de oficio. Debo decirlo: don Antonio Salonia es marquista, en la segunda acepción del vocablo, según el Diccionario mayor. Esa palabra, «marquista», designa al orfebre que labra con arte impar el marco de los cuadros. Las malas imágenes nos beneficiamos con la destreza del buen marco que nos bonifica y realza. Ustedes se demorarán en el recuadro y atenderán menos a la tela. Gracias, profesor Salonia: *non e vero pero e ben trovato*.

Agradezco, con igual reconocimiento, a los señores académicos, ahora colegas, que sustentaron la propuesta de mi nombre. Y, de muy particular manera a nuestro Presidente, digo el de la Academia, de quien iré robando oficio -como se dice en los gremios- para el gobierno de la otra, pues el Dr. Avelino Porto tiene una larga y eficazísima experiencia en este campo. Gracias, señor Presidente.

## LA EDUCACIÓN EN VALORES

No me ocuparé aquí de los valores de la educación. Ellos son innegables y sin su natural reconocimiento no tendría sentido nuestra Academia, ni las estructuras educativas, ni el pensamiento pedagógico. No hablaré de la educación *de* los valores, porque este manejo preposicional haría *de* los valores un mero contenido, entre tantos otros, de la tarea educativa. Por el contrario, aquí me ocuparé de la educación *en* valores. También podríamos decir la educación *por* los valores. Estos distingos parecerán elementales, pero todos sabemos que por una preposición se modifica toda una proposición.

En rigor de verdad, la educación es un sistema de valores. Educar es valorar y es ayudar a valorar. La educación se basa en la valoración; por esto, la expresión «educación en valores» resulta algo tautológica. En fin, el verdadero nombre de la educación es «valoración».

El pedagogo y pensador francés Olivier Reboul<sup>1</sup>, que ha dedicado todo un libro a la cuestión, con el título de *Los valores de la educación*, avanza más en el planteo cuando dice: «La moral no es un parte de la educación. Toda educación es moral o no es educación». Advirtamos,

de paso, que el autor defiende la enseñanza moral laica y no la asociada a planteos religiosos. Para él, pues, la educación en los valores morales no es una disciplina del conocimiento: es un constituyente de toda la tarea educativa. «No es una parte de la educación: es la médula de la educación (...) La educación moral es la educación a secas; es toda la educación pero vista desde cierto ángulo, sin duda el más importante» (*ob.cit.* p. 105-106). Recuérdese que Reboul, es el autor de un libro esclarecedor titulado *El adoctrinamiento*<sup>2</sup>, en el que apela contra la educación como amaestramiento. Ratifica una frase de Durkheim, con el cual, por lo demás, no concuerda en otros aspectos: «Enseñar la moral no es predicarla, no es inculcarla: es explicarla».

Los valores, pedagógicamente hablando, no se enseñan, como enseñamos el paradigma de los verbos de primera conjugación o el teorema de Pitágoras. Salvo, claro, si damos al verbo «enseñar» la acepción de «mostrar», «indicar», «señalar». Entonces sí, porque eso es lo que hacemos, bien o mal, los educadores. La escuela debe enseñar a mirar, después de ver, y a escuchar, después de oír. Y a contemplar para superar las apariencias. Descubrir «el seso encubierto», como decía Pero Alfonso, el lúcido judío medieval autor de la *Disciplina clericalis*.

Los valores deben ser descubiertos por el niño o por el muchacho. Están junto a él, frente a él, en él, quizás, y no los advierte. Es necesario el dedo sindicador de la dirección hacia donde debe mirar, o la conversación orientadora que lo acerque a los valores, o al análisis de la materia que los contiene.

El docente debe pro-poner el valor al muchacho, es decir ponérselo por delante, quitándole la apariencia que lo cubre, o ayudándolo al alumno a des-velar esa realidad propuesta. Pero esta relación no puede forzarse. Aplico, en este caso, un proverbio africano. (Los docentes argentinos con nuestra tarea no «hacemos la América», más bien, «hacemos el África», de allí la conveniencia de atender a estos apuntamientos del Continente Negro). Dicen los africanos: «Usted puede llevar un buey al agua pero no puede obligarlo a beber». Esto es clave en la educación en valores. Usted ayuda, acerca, propone, estimula pero el movimiento final es del alumno.

Lo cierto es que en el valor hay una potencia atractiva, imanadora cuando uno lo descubre. El valor destaca y luce en medio de la meseta de la realidad. El filósofo francés Louis Lavelle dice: «El valor es aquello que rompe nuestra indiferencia y la igualdad entre las cosas». Aquello que merece la atención y que genera el deseo de posesión. El vocablo griego -uno de los tres- que designa al valor, es «*axiós*». Proviene de un verbo fuerte que significa «arrastar tras de sí», o «arrastar hacia sí». Los griegos sabían bautizar la realidad: la axiología se ocupa de estas realidades que tienen poder atractivo, seductor: los valores.

Los valores permean toda nuestra vida y cada acto de ella. Dan sentido a las decisiones que tomamos, en el doble significado de senti-

do: «dirección» y «acepción». El hombre es una creatura valorante. Toda acción humana, si no es insensata o enajenada, es valorativa, se apoya en una valoración.

Quisiera dejar sentada una aclaración inicial. No me aplicaré al discurso teórico sobre el campo axiológico, a la diversidad de las teorías sobre valores, a la amplísima bibliografía especializada. Muchos cientos de páginas he cursado con los años, con sostenida atención y tomando apuntes. Pero mi enfoque irá hacia lo que he obtenido en la práctica cotidiana por años. Por supuesto, como marco conceptual opera cuanto me ha enriquecido desde lo teórico y de lo que soy deudor vitalicio. Me apoyaré, pues, en mi ya larga experiencia docente media y universitaria, para cumplir con aquel verso de Neruda que dice: «Dios me libre de inventar cosas cuando estoy cantando». Las propuestas de educación en valores son abundantes en la etapa inicial y en la escuela primaria; más espaciadas en la media, y muy escasas en la educación superior. En cuanto a la bibliografía específica, salvo media docena de obras, el resto es lo que decía Montaigne: «glosas de glosas».

Para la educación en valores a nivel universitario tropezamos con una primera dificultad: el desconocimiento que de sus potencias y debilidades tienen el muchacho o la chica, para distinguir en sí mismos valores y disvalores. Hay una mezcla grande en este terreno. Es lo que denomino «la cultura de la mochila», con alusión a la carga que llevan a sus espaldas. Veamos. Recuérdese que una de las variantes fabulares de la tradición esópica dice que el hombre trae consigo dos alforjas: en una sus virtudes y en la otra los vicios: la primera al frente y la segunda a la espalda. De modo que no ve sino sus bondades o excelencias y nunca sus limitaciones. Digamos, de paso, que la fábula esópica con su final de «La fábula muestra...» en el que nos endilga ese discursito de explicación que llamamos «moraleja», no es, precisamente, instrumento apto para la educación en valores, porque el oyente no induce nada, solo recibe pasivamente el sermón de clausura. Regalar pescado no educa. La educación es *ars piscatoria*.

Volviendo a la cultura de la mochila, nuestro muchacho lleva todo junto, vicios y virtudes, valores y disvalores en ella, a la espalda. No conoce su propia realidad. Se detecta este desconocimiento, -serio, porque demora la madurez y alarga la adolescencia mental-, por el ejercicio de preguntarles cuáles son sus valores, sus talentos, sus potencias positivas. No responde, no puede responder porque no distingue unos de otros y no se ha puesto a discriminar en sí. Cuando uno le adelanta un par de ejemplos de qué cosas son valores, el profesor asiste a una de las más conmovedoras escenas de autodescubrimiento del muchacho que bucea dentro de sí y, emerge gradualmente clarificado, asido de un valor que advierte como propio: la capacidad de escuchar a sus compañeros, la capacidad de organización del grupo de estudio, la franqueza en el consejo, etc. Este caso de inte-ligencia, de lectura en su interior es aleccionante.

Hay que distinguir en el campo axiológico tres ingredientes: la existencia de algo real, concreto -un cuadro, un gesto, una actitud- que son bienes portadores de un centro dinámico que es el valor; en segundo lugar, ese valor, que solo percibimos encarnado o incardinado en un bien y, por fin, la actitud humana de estimación ante el valor: un reconocimiento, identificación y aceptación. A esto llamamos valoración, que no necesariamente habrá de manifestarse en un juicio explícito, sino que vale por tal un gesto, una sonrisa o una interjección. No hay dos personas que tengan la misma valoración del mismo bien: la experiencia, la edad, el contexto influyen en ello. El proceso de humanización matizada del hombre es el de un lento descubrimiento y asunción de valores, a lo largo de su vida.

Una de las cuestiones disputadas en lo axiológico es la existencia o no de valores universales. Las posiciones se mueven entre extremos: el absolutismo y el relativismo axiológicos. Es sustentable estimar que hay valores de distintos niveles: los universales: como la libertad, la tolerancia, la justicia, el derecho a la vida, a la educación, etc. La *Declaración universal de los derechos del hombre* (1948) es una enunciación

de este nivel de valores. En última instancia, la humanidad es un valor que está por sobre todos los relativismos. No obstante, tomemos una de las magníficas antologías de la UNESCO, bien sea *El derecho de ser hombre* o la otra sobre *La tolerancia* y, a su luz, se podrá apreciar el largo camino andado por la humanidad tras la convivencia, en épocas y momentos, judíos e islámicos, protestantes y católicos, para hablar en el terreno de las creencias; nada digamos en el de las políticas: el Gulab y los campos de exterminio nazi, los matices que van desde la pobre Cuba castrista hasta la cínica «maternidad adulta y correctora» de Inglaterra respecto de sus «infantiles colonias».

Hay, además, valores culturales participados por uno o varios pueblos; valores nacionales; valores entronizados en sociedades más pequeñas, como la familia y, en fin, valores individuales. Este es un tema de mucha tela. Incluso, se sabe, hay valores culturales y nacionales que varían con el tiempo, o si no ellos, sí su relación en la escala preferente de valores, y en el seno de una cultura se debaten los valores y escalas de subculturas contenidas en ella.

De los tres grandes tipos de valores: los intelectuales, los morales y los estéticos, son éstos los más relativizados. Recuérdese cómo comienza Voltaire el artículo «Bello» en su *Diccionario filosófico*, tan estimulante como arbitrario: con una cita de Platón en *Eutifrón*. «Preguntad a un sapo qué es la belleza, la gran belleza, el *to kalón*, responderá que es su hembra». Retornemos a África, de donde recogemos este proverbio eutifrónico: «Dijo la escarabaja a sus hijos: 'Venid acá, hermosas joyas mías'». La alta potencia de los valores estéticos es que nos llevan de lo individual a lo universal, y tienen efectos pedagógicos, aun sin intención didáctica, como distingue con nitidez Goethe. Esta es la base de la educación *por* el arte.

Entre las propuestas de la posmodernidad -algunas tan estimables y otras tan extravagantes-, una grave es la del relativismo axiológico. El relativismo extremo mata todo proyecto que no sea el individual o el de un pequeño grupo y por un tiempo acotado. El relativismo, aplicado a todos los valores, es incompatible con un proyecto educativo, con la constitución de un país, con instituciones internacionales.

La asunción y sostenimiento de un valor implica sacrificio. Ese sacrificio consiste, básicamente, en supeditar un valor menos significativo a otro. Y así se va creando el hombre su propia escala de valores. Supedita el ocio al cumplimiento del plazo de la entrega de su trabajo práctico. No hay educación sin valores y no hay valores sin sacrificio. Muy pocas cosas se obtienen en la vida por azar o sorteo. El valor vale el esfuerzo y lo legitima: la honestidad supone el sacrificio de los dineros fáciles de la corrupción.

Si la frase no corriera riesgos de ser mal interpretada políticamente, diría que la cultura del hombre es violencia. Violencia de la naturaleza, desviando el arroyo. Violencia sobre sí mismo: levantarse con el alba, vestirse, viajar todos los días para ir a trabajar o a estudiar. Ser virtuoso, en el sentido aristotélico, supone un esfuerzo constante: crear en sí una segunda naturaleza

La educación en valores supone superar una de las desviaciones más arraigadas en el espíritu argentino: el facilismo. Lo grave es cuando esta actitud se respalda desde el poder educativo. Salomón, el viejo sabio hebreo, sabía lo que decía cuando escribió: «El saber es doloroso», en una doble acepción: porque cuesta esfuerzo y porque, una vez poseído, nos revela la entraña de nosotros mismos y del mundo. Kant apunta escueta y lacónicamente: «La moral tiene valores porque cuesta».

Los antiguos manuales decían, con engañosa promesa vendedora: «El latín sin lágrimas» y hoy leemos, «El alemán sin esfuerzo». Etapas enteras de nuestra educación han adoptado el declive de la caída, como forma pedagógica. Todo era ludismo en el aula. Esto es la peor de las ingenuidades, —si no fuera populismo captador y demagógico-, como preparación para la vida. Eso sí, por un tiempo, la escuela satisface engañosamente a los padres -que son votantes agradecidos-, con esta educación de trampolín deslizando, pero no les dice cuál será el destino

de sus hijos: el fracaso en todo, como lo estamos viendo. Lo queremos o no, la vida es esfuerzo y es lucha permanente. Como decíamos en un ensayo de difusión: menos educación de esquí y más de andinismo.

Recuérdese la respuesta de Bossuet al Rey de Francia, cuando le reclamaba al prelado, como instructor del Delfín, que buscara otros caminos, de menor esfuerzo para el aprendizaje de su hijo, que era un algo haragán. Dijo el tutor: «Señor, en matemáticas no hay facilidades principescas». Bossuet, en nuestro país, hubiera perdido el puesto al segundo de pronunciar esta impolítica frase.

Lamentablemente, en las políticas pedagógicas de nuestro país se han instalado, como lugares comunes, concepciones que han ido debilitando la formación del futuro ciudadano en la forja del trabajo, que lo integre mañana en la comunidad organizada. Se le ha ido infiltrando al muchacho una astenia axiológica peligrosa. En todos los terrenos, desde la ortografía, en la cual se suprimió, por sanguinario, el rojo corrector, y se pasó al verde ecológico, y se llegó al blanco invisible. Hasta la composición -que con criterio economicista se la llama ahora torpemente «producción de textos», por ignorancia de la raíz latina de *componere*-, que no debe corregirse porque el niño «instaura un orden».

Qué diría Kant sobre su paloma, cuando a las alas del muchacho no se le opone ninguna resistencia del aire educativo para que pueda volar, realmente volar solo y no quede suspendido en el vacío.

Qué dura trampa se teje para la chica y el muchacho, para su familia, para el futuro de todos, con esta engañosa prédica del dejar ir en la cuesta abajo del facilismo envilecedor. Esta actitud complica seriamente la enseñanza en valor, que supone esfuerzo.

Hay dos tipos generales de filosofía moral: las que ven los valores morales realizados en el hombre virtuoso; esta línea la inicia Aristóteles; y las que definen los valores como normas que deben realizarse sin saber si lo conseguiremos: esta la inaugura Platón.

En nuestros días, la educación prefiere la primera concepción. Y se comprende: percibimos mejor los conceptos encarnados que los aéreos. «Largo es el camino de los conceptos; breve el de los ejemplos», sintetiza Séneca, alto pedagogo, por cierto.

Y antes que él, Menón afirmaba, como en un lema de pancarta callejera contra los políticos del momento: «No al discurso, sí al ejemplo». Ni tanto ni tan poco. El ejemplo, la encarnación lo primero, pero después, por cierto, cabe la reflexión y el discurso universalizador.

La educación en valores se apoya fundamentalmente en la índole, para ser criollos netos debería decir, en la laya del docente. Y en este aspecto recuerdo la distinción de Romano Guardini: «La primera cosa eficaz es el ser del educador, la segunda es lo que dice el educador y la tercera, lo que hace el educador». En nuestra realidad argentina nos aqueja un deterioro en lo primero. Los golpes sostenidos a la autoestima del docente, por desconsideración de los gobiernos. Cuando hay despuntes de suspensión de actividades o de protestas, las autoridades cacarean aquello de «la misión pedagógica y la consagración de vida a la alta tarea educativa y la responsabilidad civil y democrática del maestro». Y luego -un español diría luego luego- se los continúa marginando con sueldos miserables que son una declaración categórica de la desatención y desconsideración que le merecen los educadores al gobierno de turno. No olvidemos que los gobiernos son macrológicos y microfónicos, dicho sea, para hacer el pedante, con esdrújulos. Mucha verbo y pocas concreciones. Esta conducta de las autoridades argentinas no mantiene precisamente alto ese natural orgullo del docente que hace eficaz su labor cotidiana, por su ser docente, más allá de otras inexistentes gratificaciones.

Este manoseo esteriliza a muchos para reflejar en sí una escala de valores que no le reconocen las autoridades. Los lleva a maestros y profesores a ser negativamente escépticos, primero; desapegados, después y, por fin, desertores de su vocación. Recuerdo aquella tremenda cuarteta, insólita en su modalidad poética, de Jorge Guillén:

Practica el vicio de omisión:  
ve los valores y los calla.  
Con destructiva voluntad  
teje silencio malla a malla.

Ese silencio pedagógico es trágico e inimputable, pues no se advierte porque no se puede filmar ni aparece en televisión. Las personas suelen ser condenadas por lo que dicen, pero nunca por lo que silencian. Y en la educación en valores esto es crucial. Es en este punto de la clase, en este momento de la vida del muchacho o la chica, en que cabe alzar el índice y señalar en una dirección, en demorar la atención de la clase sobre un bien que conlleva un valor para considerarlo, y que se produzca el descubrimiento y el reconocimiento. El pecado de omisión en el docente no es denunciado por nadie, pero con él se pierde para siempre una ocasión de enriquecimiento del alumno. Es el avance de la mancha oleosa que, insensiblemente, va ocupando espacio y cuando uno quiere recobrarlo, ya todo es aceite. El silencio, dice el poeta, se teje como una red, que atrapa al alumno en los contravalores o en la ignorancia de los valores que debieron señalársele.

Ningún docente serio puede apelar a que practica una neutralidad frente a valores esenciales de la humanidad. Eso es inexistente. No hay suizos axiológicos. Tampoco hay indiferentes reales. Nos lo dice, desde su existencialismo, Gabriel Marcel: «No estás en el teatro, hombre». No somos espectadores. Para decirlo a lo argentino: no ventaneamos el baile de la realidad. Estamos implicados en él. Aquella condición doble y difícil que nos señaló Goethe, con una variante imagológica del *textum mundi*: «En el texto del mundo somos caracteres legibles y lectores a un tiempo». De allí la inexistencia de la neutralidad, de la objetividad absoluta. Somos sujetos con una firme voluntad de objetividad tras la que nos esforzamos como cuando caminamos hacia el horizonte. Esto nos dignifica y nos hace respetables: la búsqueda de la objetividad, no la engañosa afirmación de su posesión. Quevedo inventó para siempre un verbo que aplico a esta ansiosa búsqueda de la objetividad en las empresas humanas: «tantalear». Pero, animémosnos no es un tantalear absoluto, vamos logrando puntos objetivos, que verificamos en la aceptación universal de los juicios y estimaciones. Estos son los valores universales.

La segunda atención de Guardini es a lo que el profesor dice y la tercera, a lo que hace. La prédica con el ejemplo, las actitudes acordes con el discurso, son la coherencia esperada por el alumno. Un docente coherente, dialogante y bienhumorado es el mayor modelo para un muchacho. El humor salva las diferencias generacionales.

Frente a la dicha astenia, retorna la prédica de los valores. Pero hay preocupados y predicadores varios. Seamos realistas: no es que los valores estén en alza en la práctica cotidiana, sino que quien los predica -aunque sea en forma huera y palabarrera- parece legitimarse ante los demás al hacerlo. Uno de los contravalores más negados por las circunstancias políticas en estos últimos años es el de la corrupción; en consecuencia, la honestidad es el valor central de los discursos políticos de la hora.

Estamos asistiendo a una acentuada verbalización -la palabra es horrible, pero existente- de lo axiológico. Lo peor que puede ocurrirnos es que los valores se pongan de moda en el discurso.

Ahora bien, es curioso comprobar que futurólogos como Mc Luhan, Alvin Toffler, Ming y otros han señalado que, a fines del siglo XX, reaparecería la cotización creciente del tema de los valores. Y se está dando, verbalismos a un lado.

### Los pasos didácticos

Los pasos para esta pedagogía en los valores son simples de enunciar. Hablo desde mi experiencia media y universitaria, que supera los 35 años. A) Lo inicial es presentar a los alumnos bienes que contengan valores, en cualquiera de sus variantes: poemas breves, aforismos

milenarios, anécdotas, cuentos, noticias periodísticas, letras de canciones, historietas, etc. etc. Personalmente, nos han resultado más efectivos los materiales señalados que no los dilemas o «situaciones dilemáticas» de Kohlberg. Y de todas las formas de apoyo señaladas son las narraciones breves las más oportunas, porque ellas llevan incluso una estructura de desarrollo de historia y cierta finalidad. Dijo hace veinticinco siglos el *Mahabarata*: «Si escuchas con atención un buen relato, nunca volverás a ser el mismo».

B) Luego, debemos asistir socráticamente al alumno en el proceso, en la inducción para que descubra el valor incorporado. Esta es una tarea que se nos dificulta en relación con la cantidad de alumnos por curso, porque es dialogada. Y debe realizarse en un proceso de complementariedad, sin dejar caer ni olvidar -ni de gratificar- cualquier aporte que los alumnos adelanten. Allan Bloom dice, con verdad, que la base firme de la universidad debe ser socrática. De acuerdo, si lo dice por la instauración del diálogo. Pero esto cada vez se nos torna más difícil de alcanzar.

Una vez descubierta el valor que está ahí, importa procurar definirlo en relación con contravalores y matices. En este caso lo que hacemos es elaborar, entre todos, el campo semántico del vocablo que cifra el valor: en el centro, el vocablo que cifra el valor: **respeto**, y, hacia arriba, colocamos los grados de perfeccionamiento del valor: *atención, deferencia, tolerancia, amabilidad, cortesía, estima, aprecio, admiración, reverencia*, hasta llegar al extremo: *idolatría adoración*. Hacia abajo, ordenamos los grados de disvalores en creciente negatividad: *indiferencia, displicencia, desdén*. A ambos lados, posibles valores conexos: *complacencia, humillación, alabanza*, etc., con los cuales se puede establecer cierta interacción. Así se elabora un campo semántico tentativamente jerarquizado en torno al núcleo constelante que es el vocablo-valor. Esta tarea tiene varias ventajas: 1) permite colocar el valor en un justo medio, como señalaba Aristóteles: el *coraje*, entre los extremos de la temeridad, hacia arriba, y de la *cobardía*, hacia abajo. 2) Se nos da la posibilidad de ir mostrando la matización de conceptos por las palabras: pasando por la *pusilanimidad*, el *temor*, la *aprensión*, y en la otra vereda, la *intrepidez*, el *arrojo*, la *osadía*, la *audacia*. El alumno distingue grados, matices, niveles tanto intelectuales como léxicos, lo que ayuda a su capacidad reflexiva. 3) Se identifican los contravalores correspondientes; y 4) Se establecen nexos de interrelación con otros valores. Así se cierra la etapa de lo que Raths llama «la clarificación de valores».

D) Los alumnos buscan otras formas de encarnación del valor identificado, de preferencia tomadas del mundo inmediato, contemporáneo, de su propia experiencia. Se exponen y discuten.

E) Y cerramos con una reflexión final sobre la importancia del valor en la vida del hombre y la necesidad de incorporarlo con compromiso social.

La educación moral es el transversal de los transversales. Hoy, que se habla de «transversalidad» con otras acepciones, afirmemos que transversalidad es una forma de la coherencia personal e institucional.

En síntesis: proponer realidades con valores encarnados, inducción del valor, enunciación y diseño del campo semántico, aplicaciones a realidades cotidianas y contemporáneas y, finalmente, universalización.

## Los nuevos sofistas y el vaciamiento de valores

Los sofistas, se sabe, generaron un giro copernicano en el pensamiento griego: se pasó de tener a la naturaleza como centro de reflexión, como en los presocráticos, a hacer del hombre eje de todo, y esta fue la empresa de los sofistas. La psicología, la educación, la comunicación todo cambia al cambiar el eje de la atención central.

Frente a los sofistas, Platón alza su sistema esencialista, confrontando en extremo con ellos. Es bueno que hubiera sofistas, pero hay sofistas y sofistas. Claro, hay sofistas extremos, como Gorgias que clausura toda posibilidad de educación: «Nada existe. Si algo existe es in-

cognoscible. Si algo fuera cognoscible sería incomunicable». Es natural la pregunta socrática: «¿Tendremos por maestro de virtud a quien pregona que el magisterio es imposible?» Por esa misma época, Protágoras propone lo que ha dado en llamarse la «homomensura», ceñida en aquella frase que pervivió por los siglos hasta encarnar en nuestros días: «El hombre es la medida de todas las cosas». Y no habla del hombre en general, sino de cada hombre. Así instala un fuerte relativismo que rebrota con vivacidad en los planteos posmodernos. «Las cosas son tal como a mí se me aparecen». «Yo lo veo así», dice el miope y «He aquí el verde», dice el daltónico, autorizados por la frase protagórica.

La prédica de los nuevos sofistas, de los sofistas finiseculares del siglo XX y del comienzo del XXI, es atractiva, y está fresca como actual la frase de Sócrates: «Protágoras los encanta con su voz de Orfeo y los jóvenes lo siguen hechizados por su son».

He afirmado que el relativismo absoluto niega una educación en valores. Pero también el ideólogo, de cualquier pelo y signo falsea dicha educación. El muchacho universitario contemporáneo se debate entre dos prédicas: la de los relativistas absolutos y disolventes de todo sustento común y la de los ideólogos reductivistas y congelados que desatienden a la realidad y matan el matiz. No han leído el sentido de la frase de Goethe: «La sabiduría de lo gris». Ambas tendencias perjudican seriamente la educación en valores de nuestros muchachos.

El relativismo a ultranza genera contravalores duros de superar por la educación que responden a una atonía espiritual o anímica:

1) El desinterés por escuchar al otro porque lo que vale es su propia estimativa.

2) La indiferencia, el desapego frente a las circunstancias sociales de la comunidad. Ello lleva a la no participación y a la apatía frente al compromiso, al distanciamiento respecto de la vida política.

3) El desinterés por el debate, de allí la necesidad de ejercitarlo. Como no ejercitan el cuestionamiento, ni siquiera saben preguntar, máxime cuando nuestra escuela ha sido una máquina de enseñar a responder y no le hemos enseñado el arte de preguntar. Esto se constituye en un serio inconveniente para el discurso reflexivo y para analizar la realidad circundante. La polémica va muriendo. Adoptan una actitud errada para evitar cualquier confrontación: «No hay drama», «Todo está bien» y se corta la potencial discusión. No definen lo que piensan y, por tanto, no pueden contrastarlo con el pensamiento de otros. Y si no contrastan lo propio con lo ajeno jamás conocerán cabalmente qué es realmente lo propio. De esta manera se vulnera la gestación de la propia identidad.

4) A esta situación se suma el desconocimiento de los propios valores, la mochila no vista, como decía antes. Y ello no ayuda a la autoestima. Este problema es más serio de lo que aparenta.

5) Al hacer primar lo individual sobre lo grupal y lo relativo sobre los valores comunitarios o universales, es la muerte del proyecto colectivo, como país. No hay valores comunes en los que nos apoyamos y los que compartimos. El relativismo axiológico es la muerte de todo proyecto que no sea, en todo caso, el personal, y éste propuesto por un tiempo acotado y en circunstancias limitadas.

6) El dicho desapego por la realidad, el rechazo del sacrificio y el esfuerzo les van apagando el entusiasmo. Reaparece un cáncer anímico: la *acedia*, tan olvidado que ni siquiera su nombre es difundido. Es el desánimo profundo que adormece y anestesia la energía espiritual. El vocablo, de raíz griega y luego latina, apunta a la indiferencia, al torpor, a la tristeza. Dante condenó en su **Infierno** a los acidiosos:

Tristo fummo  
n'el aere dolce que del sol s'allegra.

La acedia es insidiosa, penetrativa, genera desabrimiento por la tarea profesional y cotidiana y disuelve la vida moral de la persona. Es la

pérdida de la sal de la vida.

7) Y llego a una de las mayores carencias de los adolescentes que arriban a la Universidad, de notables consecuencias: la discapacidad para ejercer uno de los valores más imprescindibles para la educación, el prestar atención.

Sobre ello volveré al final

A todo lo anterior, se le suma una creciente desconexión con la realidad inmediata, facilitada en el adolescente por un exceso de identificación con los mundos virtuales, en los que habita cada vez más horas por día.

### La iconosfera, la modelación de las vías perceptivas y los valores.

La periodización más abarcadora de la cultura humana la divide, desde sus orígenes hasta la actualidad en tres grandes esferas: la **logosfera**, con absoluto dominio de la oralidad, hasta el siglo V a.C., en que se inventa la escritura; la **grafosfera**, con dos etapas, la que va desde el siglo V a.C al XV, con la invención de la imprenta, que inicia una segunda etapa y la **iconosfera**, que se inicia en el siglo XX con la televisión.

El mayor y acertado profeta de los cambios y efectos del tránsito de la grafosfera a la iconosfera fue el canadiense Marshall McLuhan, doctor en letras. De los aquí presentes, un tercio de nosotros somos seres híbridos que participamos de ambas esferas, en esta evolución cultural. La coexistencia de las dos esferas no es armoniosa. La escuela vive básicamente en la grafosfera y el aula sin muros de la realidad de la calle y del hogar vive en la iconosfera. La dificultad enorme de superar para la escuela es la articulación y ensamble, en su seno, de las dos esferas para ir armonizando y evitar un alumno esquizofrénico. La escuela supera el analfabetismo pero no el aniconicismo.

Las esferas son ambientes condicionantes, como si fueran ecosistemas. El hombre vive en ellos y sus formas perceptivas se modifican por ese hábitat. La grafosfera nos marcó profundamente por cinco siglos. Hoy, nuestros muchachos -y esto es creciente, a medida que se dan las nuevas generaciones- están siendo modificados en sus maneras perceptivas. Diré más, las dos o tres últimas camadas ya están modelados por la iconosfera, como se advierte en algunos rasgos específicos: la necesidad y gusto -diría fuerte adicción- por la hiperestimulación visual y auditiva, mediante pulsiones sensoriales breves y sincopadas; tendencia a deslizarse sobre aspectos de la realidad con asociaciones rápidas pero superficiales; rapidez en reflejos y respuesta instantánea a pulsiones emocionales; cierto vértigo que anula la contención racional.

El videoclip es el género que cifra lo dicho y lo satisface y el zapping es una muestra de la preferencia por esta sucesión, cambio acelerado, y estímulos sensoriales variados en el adolescente. El zapping ha dejado de ser una conducta frente al televisor y se ha volcado a la vida cotidiana: la conversación, las actividades, las modalidades de la radio, lo poco de lectura que resta. El zapping es hijo de uno de los aspectos negativos de la posmodernidad. Hay una actitud que llamaría «zapping» que se vuelca en la fragmentación y en la discontinuidad, que alejan el discurso reflexivo.

No podemos elegir vivir en otra realidad y la mejor edad de los hombres en el mundo es el presente, porque no disponemos de otra. El mayor problema que enfrentamos hoy es la articulación de las dos esferas últimas. De la armonía depende la posibilidad de educación. Quiero retraer aquí dos frases articulables y complementarias. Una de Xavier Zubiri: «La educación es el arte de enseñar al hombre a insertarse creativamente en la vida», es decir en su momento y no de manera plegadiza sino creativa. La segunda, de John Dewey: «La inteligencia es la capacidad de adaptación a un mundo en incesante cambio». Este es el lema en medio de los vertiginosos sucesos presentes.

Ahora bien, se advierte que la iconosfera ha ido atrofiando en nues-

tro muchacho tres valores fundamentales para la vida del conocimiento y con ello para su educación: la capacidad de atención y concentración, la capacidad de abstracción y la capacidad de análisis. Estas tres excepciones son valores intelectuales esenciales para el espíritu. De los tres estimo que la clave es la atención.

Descartes define la atención como la *aceis mentis*, «la punta de la mente». Esta potencia, este valor del hombre, la atención, hace que podamos superar la costra de las apariencias e ir a lo profundo de situaciones, de textos, de diálogos. El papel fundamental de la escuela es ayudar a superar la primera lectura. Ir más allá de lo literal, hacia el o los sentidos, hacia la sotolectura.

Ya los pedagogos franceses y el salutífero Edgar Morin reclaman «Atención a la atención». Frente al hábito robustecido de la mirada viajera y del «vistazo», la propuesta es la fijación concentrada en contemplación.

Si la atención está vulnerada es vano todo esfuerzo educativo. Por eso, entiendo que un valor central es el rescate de la atención. Es la llave de todo conocimiento, de toda profundización, de toda inclusión. Este es el valor y piedra angular del edificio educativo.

Sin atención no hay conocimiento serio y afincado de la realidad en cuyo seno vivimos, realidad que nos implica en todas nuestras dimensiones, y a la que debemos aplicarnos para mejorarla. La virtualidad y los mundos posibles de la pantalla son sumisos y obedientes al leve índice que oprime el botón izquierdo del ratón. Pero el entorno social, cultural y humano en el que el muchacho está inserto -lo sepa o no, lo quiera o no- no es ni plástico ni tan dócil como lo virtual.

En la Universidad aplico un ejercicio que me ha dado buenos resultados. Proyecto una imagen, en medio de la oscuridad del aula, y pido que la observen durante cinco minutos. Luego comienzo a preguntar, orientadoramente, sobre la imagen: lo global, los primeros planos, los segundos planos, las figuras, los detalles. El ejercicio dura toda la hora áulica. Los alumnos se sorprenden de lo que pueden ver si miran atentamente. Y uno mismo se sorprende de lo que algunos alcanzan a descubrir en la imagen. Por supuesto, no usamos la imagen como lámina de Rorschach. Llamo a este «el ejercicio del medallón», porque parto del grabado milenario, en la vasija griega, de la escena clave de Edipo y la Esfinge. El uso de lo milenario y de lo mítico educa al muchacho en la percepción de la continuidad esencial de lo humano.

Ese ejercicio lo repito al tiempo, con otro medallón griego, y se advierte el avance en el interés por contemplar y ya no solo echar un vistazo. Los valores que elijo para proponer y comentar son escasos y los retomo reiteradamente a lo largo del año. Me guío por el lema de las tres P: poco, posible y permanente.

Si se me exigiera, al comenzar la carrera universitaria el muchacho, qué valores seleccionaría, propondría: 1) la atención, -visual, auditiva y mental- que va asociada a 2) la capacidad de escuchar al otro, es decir que abre el camino al diálogo y la tolerancia activa y 3) la responsabilidad en la asunción de las consecuencias de los propios juicios y elecciones. Y, como sustrato de esta tríada, el esfuerzo, que sostiene todo el proceso para habitar en sí dichos valores.

El diagnóstico es lastimoso. Pero si nos quedamos en la radiografía perdemos al paciente. Se impone un esfuerzo redoblado para avanzar en este terreno del rescate axiológico. Menos fraseología verbalista y más encarnación didáctica en valores. Todo problema debe ser padre de un proyecto que lo supere. En esto estamos, en esto debemos estar, con el entusiasmo inquebrantable que los docentes ponemos en la empresa cotidiana, en la que no estamos a la altura de las circunstancias, como tantos, sino por encima de las circunstancias, superándolas día a día. Este es nuestro realismo pedagógico.

1. Reboul, Olivier. *Les valeurs de l'éducation*, París, Presses Universitaires de France, 1992. Hay edición en español: *Los valores de la educación*, Barcelona, Ideabooks, 1999.

2. Buenos Aires, El Ateneo, 1981.

# DESARROLLO NATURAL Y DESARROLLO CULTURAL EN LA EDUCACIÓN

Por la Prof. Berta Perelstein de Braslavsky

*Texto de la disertación en sesión pública de la Academia Nacional de Educación realizada el 12 de abril de 2004 con motivo de su incorporación formal*

**A**gradezco a quienes ahora son mis pares por haberme elegido como miembro de esta honorable Academia y, aunque el tiempo inexorable no corre a mi favor, el optimismo que acompaña a mi longevidad alienta mi esperanza de participar con eficacia, todavía, en los compromisos que esta institución tiene con nuestra sociedad.

Cuando Jerome Bruner introdujo en Occidente la teoría sociohistórica cultural, en la década de 1960, afirmó que los cambios del concepto del desarrollo humano implicados en esa teoría significaban, a la vez, un cambio en la teoría de la educación.

No me propongo ni aspirar a demostrarlo. Solo trataré de informar, a través de mi experiencia, sobre algunos avances que empíricamente comprueban la manera en que el nuevo concepto de desarrollo cultural, que introduce esa teoría, permite dilucidar algunos de los problemas generados en la educación especial y en la alfabetización temprana.

## Desarrollo natural en el origen de la pedagogía

Como he venido hablando de la filosofía de Bentham, debo aclarar que no voy a ocuparme del desarrollo natural como fundamento del derecho a la felicidad. Pero esa referencia me induce a tener en cuenta la polisemia de ambos términos, desarrollo y naturaleza. Por eso me parece oportuno aclarar lo que en este caso y comúnmente se entiende por desarrollo natural en educación, a través de las explicaciones de Jean Piaget en uno de los escritos de su madurez que permite remontarnos al origen del concepto de desarrollo humano en la historia de la educación.

Se trata de su admirable prefacio a las *Páginas escogidas* de Comenio que publicó la UNESCO en 1957 (Piaget, 1996), con motivo de los trescientos años de la muerte del fundador de la pedagogía. Hechas todas las reservas a su pensamiento metafísico y especulativo, y separando "la vetustez de formas y lo actual del fondo" (Piaget, 1996, pág. 27), Piaget comparte con Comenio la manera de concebir "el desarrollo del hombre como carne y hueso de la naturaleza" y, al distinguir cuatro dispositivos sucesivos de escuelas en cuatro grandes períodos o etapas de la formación -infancia, niñez, adolescencia y juventud- anticipa lo que es la reconstrucción sucesiva de los conocimientos "según el sistema del desarrollo consecutivo que la moderna psicología genética nos ha permitido analizar".

Del mismo modo, las reglas "áureas" de la enseñanza que propone Comenio parten de la idea de que el niño es, "en verdad un ser en desarrollo espontáneo" y por eso la suya es una "pedagogía del desarrollo espontáneo" que "suena modernamente". (Piaget, 1996, pág. 33). Piaget destaca dos de sus fundamentos para la enseñanza y el estudio:

"la naturaleza no produce sino lo que puede salir por sí una vez maduro interiormente" y

"la naturaleza se ayuda a sí misma por todos los medios que puede".

Pero considera que su declaración más rotunda, la que ilustra el sentido de la psicogénesis, está expresada en el primer fundamento, que dice:

"La naturaleza espera el momento favorable" siguiendo "una regla fija [...] en lo que llamaríamos el orden de sucesión en las etapas de desarrollo" (Piaget, 1996, pág. 37).

Ese orden, sin embargo, no sería el impuesto por los adultos sino por una pedagogía activa ("tan rara hoy como en el siglo XVII", decía Piaget), que no consiste en aceptar lo que el adulto le transmite al niño con "toda el aura de autoridad explícita o implícita en la palabra del maestro o la de los libros de texto". Por el contrario, hay actividad "cuando el alumno descubre lo nuevo o reconstruye la verdad por medio de las acciones materiales o interiorizadas que consisten en experimentar o en el razonar por sí mismo" (Piaget, 1996, págs. 37-38).

## Entre Comenio y la psicología científica

Pasaron más de dos siglos desde que las anticipaciones que Piaget encuentra en la "metafísica de Comenio" comenzaron a ser sustituidas por los datos de la psicología científica y especialmente de la psicología de la infancia en los comienzos del siglo XX. Entre tanto, las ideas sobre el desarrollo humano estuvieron vinculadas a la concepción naturalista implicada en el preformismo: al igual que en la semilla de un árbol -que contiene todo su futuro en miniatura, desde sus raíces hasta sus frutos-, en el organismo humano todo el proceso de su desarrollo consistiría en una evolución por aumentos cuantitativos, graduados, de un niño que crece y se convierte en hombre.

Todos hemos conocido las críticas de Rousseau, en el siglo XVIII, y sus influencias sobre el movimiento de la Escuela Nueva del siglo



XX a partir de su rechazo a la concepción del niño como “adulto en miniatura”. Pero las teorías psicológicas sobre la infancia de las primeras décadas del siglo XX, a pesar de su riqueza, mantuvieron el enfoque naturalista en la orientación de sus investigaciones. Así lo comprobó Vigotsky en el minucioso estudio que realizó sobre todas las corrientes conocidas comprobando que todas padecían la enfermedad del “antihistoricismo” (Vigotsky, tomo III, págs. 18-27).

Eso también ocurría con las mejores investigaciones dedicadas al desarrollo del lenguaje y el pensamiento del niño en edad preescolar y escolar. Se supone, decía, “que la idea que tiene del mundo y la causalidad un niño europeo de una familia culta hoy día es la misma que un niño de una tribu primitiva o en la edad de Piedra o del Medioevo” (III, pág. 22), que las leyes que reglan el pensamiento y la concepción del mundo en el niño serían tan eternas como las de la naturaleza, como formas primarias inherentes al desarrollo infantil. Se estudian en abstracto, al margen del medio social y cultural y de sus propias leyes de funcionamiento en sus complejas interrelaciones con el desarrollo natural.

En su más célebre trabajo sobre “Pensamiento y lenguaje”, Vigotsky alude a la importancia histórica de los estudios de Piaget y su método clínico para convertir el problema cuantitativo del pensamiento infantil en un problema cualitativo. Y, anticipándose a las propias demostraciones de Piaget que acabamos de esbozar, dice que el mismo “alcanza el límite lógico del desarrollo natural, ya que, según su punto de vista, el pensamiento del niño recorre determinados estadios independientemente de que reciba instrucción o no” (II, pág. 220).

---

### **Secuencia del desarrollo natural y cultural en la antropogénesis**

---

Ese agudo análisis fue realizado por Vigotsky cuando ya había formulado su concepción sociohistórica y cultural del desarrollo humano, basado en el postulado básico de la diferencia entre procesos psicológicos elementales de origen biológico y procesos psicológicos superiores de origen histórico y cultural.

Sin detenernos en sus fundamentos experimentales ni en sus fuentes antropológicas, cabe decir que, según esa teoría, Valsiner y Van der Veer (1991, pág. 190) consideran que la antropogénesis ha transcurrido en dos períodos, el primero, enormemente largo, biológico, “natural”, de la filogénesis, cuyo desarrollo culmina en el homo sapiens, que tiene algunos rasgos anatómicos y de conducta en común con los animales superiores. El segundo período, -relativamente corto en la historia humana, condicionado por los cambios orgánicos que durante el primero se producen en el desarrollo cerebral, la posición erecta, el uso de las manos y la construcción de instrumentos-, es concurrente con el desarrollo de los signos externos, que marcan el límite entre la forma superior y las formas inferiores de la existencia humana. Cuando los sistemas de signos se incluyen en el funcionamiento mental, tienen lugar “los procesos psicológicos superiores, instrumentales, culturales”. Son procesos que no implican una modificación de tipo biológico y que por eso tienen un significado extraordinario y excepcional, difícil de comprender” (III, pág. 31).

---

### **Simultaneidad del desarrollo natural y cultural durante la infancia**

---

El cambio que introduce Vigotsky en la concepción del desarrollo humano al incorporar el desarrollo cultural tiene una gran importancia en sus investigaciones sobre la psicología de la infancia. A diferencia de las orientaciones psicológicas vigentes, que sólo reconocían la

línea del desarrollo natural y consideraban a los procesos superiores como epifenómenos de los naturales, sostiene que “la tesis de las dos líneas de desarrollo psicológico es la premisa imprescindible de toda nuestra investigación” (III, pág. 29).

Pero estas dos líneas de desarrollo tienen una diferenciación y una interrelación esencialmente distintas que en la antropogénesis (III, págs. 1-46).

En vez de sucederse en el tiempo -en la filogénesis y en la historia humana-, durante la infancia el niño experimenta enormes cambios orgánicos al mismo tiempo que se producen cambios sustanciales en su comportamiento psicológico que se caracterizan por el tránsito de las funciones psicológicas elementales, vinculadas a la línea del desarrollo biológico, hacia las funciones psicológicas superiores, en la línea del desarrollo sociocultural.

Así, caracteriza a la ontogénesis por la operación simultánea de las dos formas de desarrollo, y queda descartado el reduccionismo biológico que explica el proceso de cognición como puramente orgánico, neurofisiológico, al mismo tiempo que el reduccionismo cultural que se implicaba en la psicología espiritualista.

Al nacer, en nuestro tiempo, el niño adquiere las características de una civilización donde la maduración orgánica y cultural se han amalgamado, en que el proceso biológico se condiciona culturalmente y el desarrollo cultural adquiere las características de ese medio: “El desarrollo del lenguaje infantil puede servir de ejemplo afortunado de esa fusión de los dos planos del desarrollo, natural y cultural” (III, pág. 38). Normalmente, su crecimiento físico obedece a ciertas pautas de la edad y en los países occidentales ese desarrollo físico es convergente con el progresivo aprendizaje de la lectura y de la aritmética a edades institucionalmente determinadas.

La relación entre el desarrollo natural y el cultural es, pues, una fusión y no una continuidad. Tampoco es un paralelismo, sino un entrecruzamiento y no “una mezcla” del desarrollo natural y el desarrollo cultural.

---

### **Dos tipos heterogéneos del desarrollo, por causas naturales o culturales**

---

Aceptando la parte de verdad de las concepciones naturalistas, es cierto que para que se desarrollen las formas superiores de la conducta debe darse, como premisa, cierto grado de maduración biológica, porque si no existe, como ocurre en los animales superiores, el camino del desarrollo cultural se cierra. Es lo que sucede, por ejemplo, en los casos de deficiencias o trastornos del desarrollo corporal, sensorial o intelectual que se presentan, dice Vigotsky, como “experimentos naturales” que descubren y desvelan frecuentemente, “con estremecedora evidencia, la verdadera naturaleza y estructura del proceso que nos interesa” (III, pág. 41).

La educación tradicional de los niños con defectos orgánicos se realizó por cauces distintos, en escuelas separadas porque se pensaba que, dado su desarrollo atípico, no podían integrarse a la cultura de su medio. No se comprendía que también se originan cambios en la conducta del entorno social con respecto al individuo que padece dichos trastornos y que al rechazarlos o sobreprotegerlos alteran y perjudican su conducta. No se comprendían las consecuencias individuales y sociales de la segregación.

Vigotsky criticó las escuelas destinadas a los niños sordos, ciegos o deficientes mentales como instrumentos de la exclusión del sistema formal. En cambio, pese a las dificultades de la pedagogía “curativa” tradicional, destacaba las “vías colaterales del desarrollo cultural” que se generaron con el sistema Braille de escritura, como un sistema artificial auxiliar adaptado a las peculiaridades del ciego,

o el sistema de gestos y de lectura labial para los sordos que, respectivamente, les permitía "leer con las manos" o "escuchar con los ojos".

El rasgo distintivo del desarrollo de los niños con problemas orgánicos es el de la divergencia y no la convergencia de ambos planos del desarrollo cuya fusión es característica en el desarrollo del considerado "normal". Pero gracias a esos sistemas artificiales con los que se puede apoyar su educación y compartiendo adecuadamente las mismas escuelas, se puede hacer por ellos lo que antes se esperaba a través de los milagros.

Por otra parte, desde otro ángulo, el entrelazamiento de la conducta natural y la conducta cultural se puso a prueba en las investigaciones con niños de pueblos primitivos o de distintos grados de urbanización, rural, suburbana, urbana, muchas de ellas realizadas por Jerome Bruner y sus equipos, que también trabajaron con niños en condiciones de pobreza.

Durante mucho tiempo, las diferencias que se encontraban eran consideradas como formas patológicas del desarrollo y se confundían con la debilidad mental porque "tenían manifestaciones externas muy semejantes" (III, pág. 44). Sin embargo, se trata de fenómenos de distinto orden. El niño primitivo u otros de distintos orígenes sociales o culturales se mantienen dentro de las normas del desarrollo natural pero no se identifican con el desarrollo cultural o se mantienen a su margen por causas externas. En condiciones apropiadas, el niño primitivo o el extranjero realiza un desarrollo cultural normal. En el débil mental, su cerebro está afectado y por eso tiene dificultades para completar su desarrollo cultural.

Son dos tipos heterogéneos de la insuficiencia del desarrollo que la psicología de la infancia no reconocía al ignorar la historia del desarrollo cultural en el desarrollo de la personalidad.

---

### El doble desarrollo en la educación especial y en la educación temprana

---

En el caso de mi desempeño personal, este primer enunciado del doble desarrollo me permitió encarar los problemas esenciales de la educación de niños con retardo mental y con otras dificultades del desarrollo natural, que se me presentaron en la actividad privada a partir del año 1943 y desde la Universidad a partir de 1963 hasta hace algunos años. En el transcurso de ese largo período se llegó a comprender que, dentro de la atención multidisciplinaria que requieren estos niños, la educación especial tiene su autonomía y depende de la educación general. Progresivamente se entendió que debe encontrarse la manera de integrarlos al cauce regular de la educación.

Pero, más recientemente, el concepto de las diferencias en el desarrollo cultural ha sido muy convincente en la experiencia sobre alfabetización temprana que compartí entre 1984 y 1992, y desde 1998 hasta el presente, en la Secretaría de Educación de la Ciudad de Buenos Aires y en otros lugares del país y de América Latina.

En mi participación en el proyecto SICaDIS comprobamos, en 1991, la gran heterogeneidad de la producción de significados en la escritura de los niños cuando ingresan a la escuela: en una clara graduación desde los que no producían ninguno, que eran muchos, hasta los que sabían usar las letras para comunicar pensamientos, aunque imperfectamente. Observamos entonces y reiteradamente después en otras experiencias y más recientemente en la ZAP, que su distribución estaba de acuerdo con las características poblacionales de los respectivos distritos y de cada escuela, con la cultura familiar de cada niño, expresada en términos de su origen geográfico, de la lengua materna, del nivel de escolaridad de los padres, detrás de cuyos datos muchas veces se encontraba el nivel de necesidades básicas insatisfechas.

Este conocimiento les ayudó a los maestros a modificar prejuicios

y creencias sobre falencias naturales heredadas como causa de las dificultades en el primer grado de la escuela. El seguimiento individual de los alumnos permitió evaluar significativamente la evolución de los que llamamos rangos en la producción de significados. En buena parte, los progresos de los alumnos se debían al mayor optimismo de los docentes y sus mejores expectativas. Pero también a ciertas estrategias educacionales que se derivaban en gran medida del concepto de desarrollo cultural en la infancia.

---

### Las leyes del desarrollo cultural

---

Me estoy refiriendo a dos de sus leyes. La primera, muy conocida, dice:

"toda función en el desarrollo cultural del niño aparece dos veces, en dos planos: primero en el plano social y después en el psicológico" (III, pág. 50).

Según la segunda,

"la historia del desarrollo cultural del niño podría denominarse como la sociogénesis de las formas superiores del comportamiento" (III, pág. 154).

Así como en la filogénesis y en la historia el interrogante mayor se refería al paso de las conductas inferiores a las superiores, en la secuencia del desarrollo durante la infancia, en nuestra civilización, el interrogante mayor se refiere al tránsito del mundo externo al mundo interno, es decir, al paso de las interrelaciones sociales a los procesos internos, de los procesos intersubjetivos a los intrasubjetivos.

Desde que nace, toda la conducta del ser humano está entrelazada y entretejida en lo social y "todo lo que podrá hacer más tarde por sí mismo el niño solamente puede ejecutarlo a través de otro". Ya que si bien el niño actúa gracias al "principio constructivo de la conducta", que es nuevo en el ser humano (III, pág. 75), éste tiene lugar en su relación con los otros. Estudios empíricos demostraron el papel de los adultos en los primeros indicios de la comunicación, que aparece gracias a la iniciativa anticipatoria del interlocutor y permite afirmar "que la continuidad general del desarrollo cultural del niño es la siguiente: primero otras personas actúan respecto de él; se produce después el intercambio con su entorno y es el propio niño quien actúa sobre los demás. Sólo al final comienza a actuar sobre sí mismo" (III, pág. 232).

Algunos renovadores actuales del pragmatismo y del constructivismo social (Dillon y otros, 2000, pág. 18) encontraron el principio del conocimiento basado en la naturaleza eminentemente social de la condición humana en los escritos de John Dewey cuando decía:

"Fuera de los lazos que lo atan a otro, [el hombre] no es nada."

"Nuestra verdadera psicología es construida colectiva y situacionalmente."

"El entorno social es verdaderamente educativo en sus fines en la medida en que el niño comparta o participe en alguna actividad conjunta." (1946)

---

### Conceptos espontáneos y elaborados en el desarrollo humano

---

La concepción del desarrollo cultural introduce una diferencia entre el concepto de desarrollo espontáneo o "cotidiano", inherente al desarrollo natural, y los conceptos elaborados que conducen al conocimiento científico.

Tratándose de procesos superiores, tanto los aprendizajes espontáneos como los aprendizajes elaborados, reflexivos, son sociales. Pero los primeros tienen lugar en la experiencia cotidiana, en la relación inmediata, directa, instintiva o emocional con las cosas y las personas. Son "conglomerados" que el niño no puede definir. Se inician

en el hogar y dan lugar a la prehistoria de los procesos psicológicos superiores. Los otros se inician con los aprendizajes simbólicos, son analíticos, se relacionan con conocimientos anteriores y se integran en sistemas conceptuales en la escuela, donde se inicia la verdadera historia de los procesos psicológicos superiores.

“La instrucción tiene lugar en todas las fases del desarrollo infantil” (II, pág. 245), pero la escuela, que facilita y permite el desarrollo de los procesos psicológicos superiores, aparece como un aspecto universal y necesario de la sociedad organizada.

### La Zona de Desarrollo próximo y la colaboración entre pares.

Es sabido que Vigotsky, quien defendió con vehemencia esa diferenciación, culminó sus investigaciones acerca de la misma con la elaboración de la noción más conocida y famosa que se refiere a la zona de desarrollo próximo, definida por la diferencia entre lo que un niño puede hacer por sí, solo y sin ayuda, y lo que puede hacer con la ayuda del maestro o un compañero más adelantado.

Por el método de los tests se trataba de averiguar si el nivel de desarrollo de un niño era suficiente para un determinado nivel de instrucción a partir de la respuesta del niño solo, evitando toda influencia del medio y del investigador en el acto de la prueba. Los tests medían lo que ya había madurado pero no lo que se hallaba en “estado de maduración”. Sin embargo, ese momento, que Vigotsky denomina zona de desarrollo próximo, es el que “permite penetrar en las conexiones internas, dinámico-causales y genéticas que condicionan el proceso del desarrollo mental”. Y lo es, sobre todo, porque “el origen inmediato del desarrollo de las propiedades individuales, internas, de la personalidad, es la colaboración, en el más amplio sentido, entre personas”. Los tests son retroactivos, la zona de desarrollo próximo mira hacia el futuro. Y en la práctica se comprueba con frecuencia que los niños de una misma edad mental -según los tests- manifiestan una importante diferencia en la zona de desarrollo próximo.

### El desarrollo humano y las teorías de la educación

A partir de ese concepto, Vigotsky sintetiza sus posiciones con respecto a las relaciones entre instrucción y desarrollo, que siempre le interesaron. Ni independencia de los procesos de desarrollo natural, ni subordinación, ni continuidad, ni ruptura. Dada la complejidad del desarrollo, “la instrucción únicamente es válida cuando precede al desarrollo. Entonces despierta y engendra toda una serie de funciones que se hallan en desarrollo. Una vez que esos procesos se han interiorizado, se convierten en parte de los logros independientes del niño” (II, pág. 243).

Muchos y muy prestigiosos pedagogos más recientemente han considerado, al igual que su autor, que esa Zona define el período más sensible para la enseñanza y hablan de la creación de zonas de posibilidades dentro de los ámbitos de actividad que se generan en la escuela. Así como también tratan, en su experiencia, de relacionar y entretener los aprendizajes espontáneos que se realizan en la vida cotidiana con los aprendizajes que sistemática y deliberadamente se producen en la escuela (Moll y Greenberg, 1993; Gallimore y Tharp, 1993).

Bruner creyó que el nuevo concepto del desarrollo era, de por sí, una nueva teoría de la educación, y Vigotsky mismo pensó que podía ser el punto de partida para una nueva teoría. Otros autores piensan en la relación que tienen los conceptos analizados con el pensamiento de John Dewey, cuando éste decía que “uno de los más graves problemas que la filosofía de la educación ha de abordar es el método de mantener un equilibrio adecuado entre los modos de educa-

ción espontáneos y sistemáticos, los incidentales y los intencionales” (Dewey, 1946). Se trata de una concepción totalizadora, que procuraba relacionar la visión macrocósmica del contexto social y cultural con la función microcósmica de la relación interpersonal con la vivencia intrapersonal del individuo.

### La variedad de los modos de desarrollo en la alfabetización temprana

Investigaciones de las últimas décadas permiten comprobar la pertinencia del concepto de desarrollo cultural para comprender el proceso diversificado de la alfabetización temprana.

Al finalizar la década de 1950 se iniciaron investigaciones con niños que llegaban a la escuela sabiendo leer y escribir. Sus primeros resultados dieron lugar a otras investigaciones formales (Strickland y Morrow, 1989) que, de hecho, tuvieron lugar en hogares de familias letradas cuyos datos alentaron, con gran optimismo, las hipótesis constructivistas del enfoque llamado “natural piagetiano” en las alternativas de la alfabetización temprana que reconocen autores como McCarty y Raphael (1992).

Sus conclusiones sobre la alfabetización, que llamaron “emergente” como un producto de la naturaleza, fueron trasladadas a las aulas bajo algunas orientaciones que, apoyándose también en nuevos enfoques de la lingüística, confiaban en su aprendizaje espontáneo, casi autónomo, por inmersión, al integrarse el niño -sumergirse- en la totalidad de la lengua. En nombre de la creatividad inmanente del niño, concebían al maestro apenas como un facilitador, o mejor como un liberador de la autoridad opresora, como lo fue tradicionalmente.

Al calor de intensos debates, en los comienzos de los años noventa, numerosos maestros expresaron su disconformidad profesional después de una década de práctica en el aula, porque muchos niños quedaban sin aprender a leer y escribir. Sensibles a esos resultados, otras investigaciones extendieron el universo de sus estudios comprendiendo también a las familias de los niños que fracasaban (Neuman y Roskos, 1992).

Así descubrieron que “existe una considerable variedad en los modos de desarrollo de la alfabetización” y propusieron el adjetivo “temprana” para llamarla, en reemplazo de “emergente” que sugiere la espontaneidad en el proceso natural del aprendizaje. Si bien confirmaron la universalidad del principio de actividad en la infancia, y que son encomiables muchas sugerencias sobre el acceso a la literatura genuina en reemplazo de libros especiales para enseñar a leer -generalmente comercializados-, también consideraron necesario reconocer las necesidades que tienen muchos niños de recibir educación directa, intencional, para aprender la lengua escrita *per se* con todas sus dificultades. Y, sobre todo, la necesidad de la enseñanza, con estrategias educacionales que mejoren su calidad.

Al apoyar este nuevo enfoque, la Asociación Internacional de Lectura, en un documento de mucha trascendencia, entre otras declaraciones, condenó en el año 1998 “las prácticas asociadas a puntos de vista superados sobre el desarrollo y teorías del aprendizaje que todavía prevalecen en muchas clases” (IRA y NAEYC, 1998).

### Dificultades en la enseñanza de la lengua escrita como tal

Para explicar nuestra propia experiencia tendría que referirme, además, a las grandes dificultades que ofrece la escritura para su enseñanza *per se*, debido a las características propias del sistema alfabético. A diferencia de los sistemas ideográficos, “sus signos sólo se refieren al carácter específicamente fonético de la lengua” (Cardona, 1994, pág. 43). Esas características, que resultaron del remoto y trascendente descubrimiento de los sonidos en el habla, o fonemas,

y su codificación en letras, o grafemas, -desde que los griegos completaron el alfabeto-, facilitaron y diversificaron la expansión de la escritura en todas las lenguas.

Pero a la vez generaron problemas para su comprensión que se prolongaron en la enseñanza a través de los siglos y se mantienen en el presente. La persistencia de esos problemas demuestra que el aprendizaje de la lengua escrita no es natural ni espontáneo. Que, en gran medida, depende del maestro como profesional experto y de la escuela como un ámbito compartido en relación con su medio social y cultural.

Así lo comprendió Domingo Faustino Sarmiento (Braslavsky, B., 2.002) cuando en el año 1842 decía en *El Mercurio* de Santiago de Chile:

“No se comprende suficientemente cuántos cuidados deben prodigarse para que los niños adquieran las ideas necesarias para que puedan leer con provecho”.

Al enseñar a leer y a escribir, para hacerlo eficazmente, los maestros deben apoyar a los niños para pasar, a través de los signos, a los planos más profundos de la escritura, esa “álgebra de la lengua” que obliga a poner en juego todas las funciones de la mente, pero especialmente las más abstractas.

Aunque con mucha lentitud, los maestros hicieron ensayos para resolver esos problemas a partir de las primeras propuestas de Comenio en el siglo XVII, quien tuvo una relación directa con Descartes en el siglo del método. Ante el apremio de las leyes de educación pública, en la segunda mitad del 1.800, aplicaron nuevos métodos con los que se pudo llegar a ese “acontecimiento sin igual” que fue, según Chartier y Herbrard (1994), “el irresistible ingreso en la lectura de toda la sociedad”.

Pero la realidad se mostró refractaria y ante los fracasos en la alfabetización, en medio de una permanente e inacabada polémica entre los partidarios de la fonetización y los adeptos a la comprensión para iniciar la enseñanza de la lectura, los maestros se apresuraron para interrogar a las ciencias humanas cuando éstas aparecieron a comienzos del siglo XX. Comenzaron por la psicología, como lo recordamos hoy. Pero también han buscado y esperan respuestas de la lingüística y especialmente de la didáctica, que se reconstruye en la experiencia de las aulas.

Entre tanto, la escuela -que en su remoto origen nació con la escritura- prosigue en su misión alfabetizadora, cada vez más problemática ante la mayor complejidad de la escritura en el texto y en el hipertexto, mientras compite con los poderosos rivales que introdujo la electrónica en condiciones sociales y culturales cada vez más complicadas. Ante la incertidumbre del futuro, se considera que- al menos por ahora-, su misión es indelegable y que sólo puede ser cumplida si la sociedad toda comprende su propia responsabilidad en la transmisión generacional de la cultura.

Tendremos otras oportunidades para analizar y discutir estos problemas, que no admiten soluciones simplistas porque son muy complejos.

## Referencias

Bagú, S. (1966). *El plan económico del grupo rivadaviano (1811-1827)*, Rosario, Instituto de Investigaciones históricas, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional del Litoral.

Braslavsky, B. (1992). *La escuela puede*, Buenos Aires, Aique, 2ª ed. — (2.002) “Para una historia de la pedagogía de la lectura en la Argentina. Cómo se enseñó a leer (1810-1930)” En *Para una historia de la enseñanza de la lectura y la escritura en Argentina*. Buenos Aires. Ed Universidad Nacional de Luján y Miño y Dávila.

--- (2004). *¿Primeras letras o primeras lecturas? Una introducción a*

*la alfabetización temprana*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

Bruner, J. (1987). *La importancia de la educación*, Buenos Aires, Paidós.

--- (1988). *Realidad mental y mundos posibles*, Barcelona, Gedisa.

Cardona, G. R. (1994). *Antropología de la escritura*, Barcelona, Gedisa.

Chartier, A. M. y Herbrard, J. (1994). *Discursos sobre la lectura*, Barcelona, Gedisa.

Costantini, A. R. (1979). “Política universitaria”, Separata de *Revista del Notariado*.

Devoto, F. y Madero, M. (directores), 1999. *Historia de la vida pública y privada en la Argentina*, tomo 1, Buenos Aires, Taurus Santillana.

Dewey, J. (1946). *Democracia y educación: una introducción a la filosofía de la educación*, Buenos Aires, Losada.

Dillon, D. R. y otros (2000). “Literacy Research in the Next Millennium: From Paradigms to Pragmatism and Practicality”, *Reading Research Quarterly*, 35, 10-26.

Gallimore, R. y Tharp, R. (1993). “Concepción educativa en la sociedad: enseñanza, escolarización y alfabetización”, en: Moll, L. S. *Vigotsky y la educación*.

Gallo, K. (1997). “¿Reformismo radical o liberal? La política rivadaviana en una era de conservadurismo europeo: 1815-1830”, Documento de trabajo n° 38, Buenos Aires, Universidad Torcuato Di Tella.

--- (1998). “Un caso de utilitarismo rioplatense: la influencia del pensamiento de Bentham en Rivadavia”, Documento de trabajo n° 49, Buenos Aires, Universidad Torcuato Di Tella.

International Reading Association (IRA) y National Association for the Education of Young Children (NAEYC) (1998). “Learning to read and write. Developmentally appropriate practices for young children. A joint statement” en *Reading Teacher*, vol. 52, n° 2. Delaware, USA. IRA.

McCartey, S. J. y Raphael, T. F. (1992). “Perspectivas de la investigación alternativa”, en Irwin, J. y Doyle, A. M., *Conexiones entre lectura y escritura*, Buenos Aires, Aique.

Moll, L. S. (1993). *Vigotsky y la educación*, Buenos Aires, Aique.

Moll, L. S. y Greenberg, J. B. (1993). “Creación de zonas de posibilidades: combinación de contextos sociales para la enseñanza”, en: Moll, L. S. (comp.), *Vigotsky y la educación*.

Myers, J. (1999). “Una revolución en las costumbres: las nuevas formas de sociabilidad de la elite porteña, 1800-1860”, en: Devoto, F. y Madero, M. (directores), *Historia de la vida pública y privada en la Argentina*, tomo 1.

Narodowski, M. (1994). *La expansión lancasteriana en Iberoamérica: el caso Buenos Aires*, Anuario del IEHS 9, Tandil,

Neuman, S. B. y Roskos, K. A. (comps.) (1998). *Children's Achieving Best Practices in Early Literacy*, Newark, International Reading Association.

Piaget, J. ([1957] 1996). “La actualidad de Juan Amos Comenio”, prefacio en: *Juan Amos Comenio: páginas escogidas*, Buenos Aires, Unesco-AZ Editora.

Sáenz Quesada, M. (1996). *Mariquita Sánchez, vida política y sentimental*, Buenos Aires, Sudamericana, pág. 245.

Sosa, Jesualdo. (1953). “La escuela lancasteriana”, *Revista Histórica*, tomo XX, n° 58-60, publicación del Museo Histórico Nacional, Montevideo.

Strickland, D. C. y Morrow, L. M. (comps.) (1989). *Emergency Literacy: Young children Learn to Read and Write*, Newark, International Reading Association.

Teale, W. H. y Sulzby, E. (1989). “Emergency literacy: new perspectives”, en: Strickland D. S. y Morrow, L. M. (comps.). *Emergency Literacy: Young children Learn to Read and Write*.

Valsiner, J. y Van der Veer, R. (1991). *Understanding Vigotsky*, Oxford, Cambridge, Blackwell.

Vigotsky, L. *Obras escogidas*, tomos I, II, III, IV y V, Madrid, Visor.

# ACTO CELEBRATORIO DEL XX ANIVERSARIO DE LA ACADEMIA NACIONAL DE EDUCACIÓN

Texto de las disertaciones en sesión pública de la Academia Nacional de Educación  
realizada el 22 de abril de 2004 en la Biblioteca Nacional

## *“Homenaje a los académicos fallecidos”,* por el **Dr. Luis Ricardo Silva**

Los cumpleaños son ocasiones propicias para la evocación. Por eso, al festejar el vigésimo aniversario de la Academia Nacional de Educación, recordamos a los miembros de número y el miembro correspondiente, fallecidos desde su constitución, quienes han contribuido a su crecimiento institucional con el aporte de su inteligencia, de su alta competencia científica y profesional y su decantada experiencia, que fragua en sabiduría, legitimados en cada caso por una historia personal que responde al perfil de “maestro de vida y de conducta” individual, profesional y cívica.

Esta caracterización de las cualidades de los académicos que hoy recordamos está establecida en los Estatutos, como requisito para su convocatoria. Pero más allá de las cualidades humanas que los embellecieron, ellos están identificados con las vivencias que nos han dejado durante su paso por la Academia y que han contribuido a definir su invisible esencia, con rasgos que la distinguen.

Entre ellos, la armoniosa convivencia de personalidades provenientes de los más diversos ámbitos del pensamiento sobre la educación; el respeto por el otro y por sus ideas, vivido como valor cotidiano; el sentimiento amistoso que se percibe en sus sesiones y en todo su accionar.

Si la Academia es hoy lo que es, se debe al aporte sustancial de quienes hoy recordamos y para que en nuestra evocación queden iden-

tificados, voy a nombrarlos, con la indicación de las fechas de su fallecimiento:

Juan Carlos Agulla, 14 de enero de 2003; Héctor Félix Bravo, 26 de junio de 2002; Jaime Bernstein, 1° de agosto de 1988; Alberto Costantini, 12 de abril de 1992; Hilario Fernandez Long, 23 de diciembre de 2002; Américo Ghioldi, 21 de diciembre de 1984; Regina Elena Gibaja, 23 de julio de 1997; Jorge Cristian Hansen, 7 de septiembre de 2001; Plácido Horas, 9 de diciembre de 1990; Gilda Laura Lamarque de Romero Brest, 12 de febrero de 2003; Elida Leibovich de Gueventter, 30 de marzo de 2003; Mario Justo Lopez, 29 de agosto de 1989; Adelmo Montenegro, 20 de octubre de 1994; Emilio Fermín Mignone, 21 de diciembre de 1998; Ricardo Nassif, 30 de noviembre de 1984; Oscar Oñativia, 24 de enero de 1995; Antonio Pires, 23 de septiembre de 1989; Horacio Rodríguez Castells, 16 de febrero de 2003; Luis Antonio Santaló, 22 de noviembre de 2001; Luis Jorge Zanotti, 28 de diciembre de 1991; Gabriel Bentancour Mejía, 23 de marzo de 2002

La vibración de los nombres pronunciados nos produce la emocionada sensación de que nuestros queridos académicos no están ausentes en esta celebración. Y por eso reciben el homenaje y el reconocimiento de quienes hoy quieren continuar en pos de los objetivos que nos convocaron a todos.

## *“Fundamentación y entrega de plaquetas a entidades y personas que colaboraron con nuestra corporación”,*

por el **Prof. Alfredo M. van Gelderen**

En nombre de la Academia Nacional de Educación debo, en este momento de la celebración de hoy, conjugar públicamente el verbo agradecer, con testimonios para quienes, personas e instituciones, comprendieron lo que se proponía a la sociedad argentina con la creación de una academia de educación.

Queremos, en una síntesis, fundamentar los diez testimonios de agradecimiento, para dejar constancia de quienes, aún antes de la constitución formal de la institución y después, en nuestros posteriores pasos, nos ayudaron, nos comprendieron y nos acompañaron, en nues-

tra voluntad estatutariamente expresada de crear “un ámbito propicio para abordar la tarea de pensar y repensar la educación del país, en todas sus manifestaciones y formas, con el más obstinado rigor, la mayor objetividad y un inquebrantable espíritu de compromiso y responsabilidad nacionales”.

A quienes hoy testimoniamos nuestro agradecimiento, son diez ejemplos significativos de la comprensión de la sociedad argentina, que aceptó nuestros planteos, para la concreción de algo que en el país se había intentado sin resultados. La creación de una academia

de pedagogía, de ciencias de la educación o de educación, de acuerdo con cada uno de los intentos y sus correspondientes épocas históricas.

Los diez testimonios los agruparemos en cuatro grupos, para poder sintetizar nuestros fundamentos. En el primer grupo testimoniamos a quienes nos ofrecieron condiciones para el encuentro, el diálogo y la preparación de proyectos fundacionales: la Universidad de Belgrano, el Centro de Investigación y Acción Social y el Centro de Investigaciones Educativas.

A la Universidad de Belgrano, que nos dio lugar y posibilidades de funcionamiento, en su recordada sede de posgrado, en José Hernández y 11 de Septiembre.

Al Centro de Investigación y Acción Social y al Centro de Investigaciones Educativas que fueron, junto con la Universidad de Belgrano, ámbitos generosamente ofrecidos para que pudiéramos encontrar las culturas de las convergencias y comprender las de las divergencias, para estar en condiciones de poder emprender la concreción plural de la Academia.

El segundo grupo lo constituyen la Academia Nacional de Agronomía y Veterinaria y la Fundación Antorchas.

La Academia, hoy hermana, con generosa contribución nos brindó su sede, en la magnífica casa de las academias, de la Avenida Alvear y Rodríguez Peña, para nuestros primeros actos públicos y el asesoramiento de su presidente, el Dr. Antonio Pires, lo que nos permitieron muchas veces superar nuestras iniciales inexperiencias académicas.

La Fundación Antorchas y sus generosos directivos nos dieron medios, con su contribución, para financiar nuestra primera publicación. El N° 1 del "Boletín de la Academia de Educación" expresaba en su texto: "La colaboración de la Fundación Antorchas hace posible la edición de este boletín". Era el mes de julio, del año de 1986.

El tercer grupo de testimonios incluye a los dos ministros nacionales de la cartera educativa que resolvieron las acreditaciones legales de nuestra academia y permitieron su incorporación al régimen de las academias nacionales. El Ministro de Educación y Justicia, Dr. José Gabriel Dumon, el 27 de junio de 1989 dispuso "reconocer e incluir en el Régimen de Academias Nacionales del Decreto-Ley N° 4326/55" a nuestra academia.

El Ministro de Educación y Justicia Prof. Antonio F. Salonia refrendó el decreto del Poder Ejecutivo N°1124 del 26 de octubre de 1989, por el cual se ratificó lo resuelto por la nombrada resolución del gobierno anterior.

Agradecemos a los dos ministros la comprensión de los Poderes Ejecutivos ejercidos por los Presidentes Doctores Raúl Alfonsín y Carlos Menem, sobre la función cultural y educativa que la Academia se ha propuesto.

En el agradecimiento al ex Ministro, hoy académico Prof. Antonio F. Salonia, debemos agregar la resolución por la cual se dio en comodato nuestra sede, compartida con el Consejo Interuniversitario Nacional, de la calle Pacheco de Melo y Uriburu y la resolución que dispuso nuestra participación en la partida presupuestaria destinada al subsidio de las Academias Nacionales, lo que permitían los reconocimientos citados anteriormente.

El cuarto grupo, nuclea a las instituciones que nos han acompañado ya en nuestro recorrido de veinte años para "pensar y repensar la educación" del país.

A la Fundación "El Libro", que durante nueve Ferias del Libro, desde 1996, nos ha permitido exponer nuestro fondo editorial, en nueve muestras anuales sucesivas.

La Editorial Santillana, que editó dos trabajos premiados por la Academia Nacional de Educación en sus concursos nacionales y concretó un acuerdo para ediciones conjuntas de publicaciones de la Academia. En función de dicho acuerdo se han publicado dos obras.

La Editorial Troquel, que ha publicado, ayudando así a la difusión de nuestras actividades, un volumen con uno de los trabajos seleccionados en los concursos anuales.

Por todo esto hemos considerado un deber conjugar el verbo agradecer, con testimonios públicos, que muestren nuestra gratitud y demuestran gracias a quienes, como expresamos inicialmente, son los que nos comprendieron y compartieron con nosotros, lo que sostenemos con firmeza, que la educación es responsabilidad social, de todos y de cada uno, para concretar una educación de calidad para todos, que es hoy la aspiración de las democracias de este siglo.

## *"Presentación del libro que testimonia la historia de los primeros 20 años",* por el **Prof. Antonio Francisco Salonia**

El libro referido a los 20 años de la Academia Nacional de Educación es una producción de la Comisión de Publicaciones que venimos coordinando desde hace muchos años. La integran los Académicos Ana Lucía Frega, Marcelo Sobrevila, Jorge Reinaldo Vanossi y Gregorio Weinberg. Antes, en los tiempos iniciales, le cupieron las tareas de coordinación al Académico Fernando Storni y colaboraron con él Gilda Romero Brest, Ana María Eichelbaum de Babini, Regina Gibaja, Adelmo Montenegro y el miembro permanente de este grupo, Gregorio Weinberg. En todas las etapas se dieron coincidencias y se trabajó con rigor profesional y con agrado.

Nos corresponden las responsabilidades del Boletín de la Academia. Se publicaron 53 números, con años en los que se pudieron editar cuatro o cinco números y, en otros, sólo dos o tres, según fueron los altibajos del presupuesto. En la tarea editorial del Boletín colaboró, siempre con eficacia, el Lic. Luis González Balcarce. Publicamos, además, diecinueve "Estudios" —así se denomina esa colección— de los señores Académicos y, asimismo, numerosos libros: unos, con las disertaciones en los actos de incorporación formal, y otros referidos a

formación docente o a las ideas y propuestas de los miembros de la Corporación. También se han editado trabajos premiados por la Academia: el último fue Educación Media y Cultura Adolescente, de Barboza, Boiko, Gálvez y Suppa. En coedición con la Academia Nacional de Derecho y Ciencias Sociales y la de Ciencias de Córdoba, se publicó el libro La educación, política de Estado. El sistema de la coedición lo hemos aplicado con la Editorial Troquel; publicamos por esta vía la obra del Lic. Daniel Filmus, Estado, sociedad y educación en la Argentina de fin de siglo: procesos y desafíos. Este trabajo surgió de un concurso de la Academia que ganó el autor. En coedición con Editorial Santillana, publicamos otro libro del Lic. Filmus, en colaboración con Kaplán, Miranda y Moragues, también como consecuencia de otro primer premio de un concurso de la Academia: Escuela Media y mercado de trabajo en época de globalización. La misma Editorial publicó el libro premiado de José A. Güizzo, Desarrollo sin Educación.

Con la Editorial Santillana, suscribimos, además, un importante convenio para la publicación de libros de la Academia. Ya se editaron obras de relevante significación: La investigación en el área educativa,

de Regina Gibaja, Élide de Gueventter y Ana María Eichelbaum de Babini; y De la Ilustración a la Reforma Universitaria, de Gregorio Weinberg. Esperamos que la Editorial Santillana, ayudada por los buenos duendes y el mercado libre en ascenso, siga publicando los otros libros nuestros que, en fila india, están esperando su turno de imprenta.

El Académico Luis Ricardo Silva editó en la Corporación su excelente CD ROM “Legislación Educativa Nacional Argentina, LENA”.

Tenemos en preparación varias obras para publicar este año, y otras en los próximos, y descontamos la buena voluntad oficial y el necesario nutrimento de nuestras modestísimas arcas.

Ahora le tocó el turno al libro de los 20 años. Está aquí, casi milagrosamente; se llegó a tiempo y se lo agradecemos a Editorial La Ley. En la primera parte, el Dr. Porto hace una breve y precisa historia de los itinerarios transitados. Las adversidades de los primeros tiempos tuvieron que ver con las adversidades políticas del país, pero se mantuvieron siempre enhiestas la fe y la porfía para seguir adelante. El mayor espacio lo ocupan las sesenta y una (61) semblanzas de los Académicos que fueron, y de los que son, desde los primeros que ya no nos acompañan y que veneramos en el recuerdo, como Jorge Luis Zanotti, Regina Gibaja, Emilio Fermín Mignone, Élide Gueventter,

Héctor Félix Bravo, Gilda Romero Brest, Hilario Fernández Long, Juan Carlos Agulla... hasta los últimos que ingresaron: Pedro Barcia, Juan Llach, Cristina Fritzsche, Berta Braslavsky, María Antonia Gallart y Alejandro Arvía; de todos se señalan sus antecedentes más destacados y los juicios de valor que emite un colega. El libro lleva los rostros de los Señores Académicos correctamente dibujados por el artista Enrique Mayer Arena y es mérito del Lic. Augusto Trombetta el armado editorial. Fue para mí una gran ayuda. Se completa la obra con una sucinta reseña de la labor desarrollada en las dos décadas.

Entregamos, así, este documento al país. Van en él los testimonios de vidas, conductas, ideas y acciones de personalidades comprometidas con la realidad argentina y con su futuro. Aquí están mujeres y hombres del mundo de las ciencias y de la vida cultural, académicos, docentes e investigadores, profesores de todos los niveles y maestros de escuela que trabajan con espíritu abierto, sin sectarismo y con vocación de unidad nacional, a favor de la superación del atraso, las adversidades y la crisis inveterada, y que creen en la posible mejor educación para todos, la que se merece la Argentina de hoy y la del porvenir. Que resulten congruentes, efectivas y fecundas las reflexiones y las propuestas de los 60 académicos. Yo soy el que completa el número. Muchas gracias.

## *“Discurso del Académico Presidente con motivo de las dos décadas de actividad”*

### por el Dr. Avelino J. Porto

“Existe hoy una sociedad argentina necesitada de nuevos rumbos, de acontecimientos ético-morales, que a su vez jalonan ejemplares hacia una humanidad más humana. Hoy emprendemos un camino por decisión y convicciones personales, seguros que con nuestra actitud, consultamos el interés de nuestra sociedad. Y a ella debemos responder. Estamos desde este instante sometidos al juicio de nuestros pares, de nuestros habitantes, de las próximas generaciones. A quienes constituyeron la historia pasada, a quienes construyen el futuro, y a quienes creen en nuestras fuerzas, el agradecimiento profundo por permitirnos justificar la vida”. Con estas palabras iniciamos el 7 de agosto de 1984 en la Sociedad Científica Argentina, la primera sesión pública, de la ACADEMIA NACIONAL DE EDUCACION.

El 22 de abril de aquel año –1984–, un reducido grupo de 6 personas certificaba el nacimiento de la corporación, invitando a sumarse a esta iniciativa a otros 16 distinguidos educadores. En el excelente trabajo presentado hace unos minutos se describen los trayectos que siguió nuestra Academia hasta nuestros días.

Bien conocen ustedes que una corporación científica debe intentar ubicarse en la cima del conocimiento de cada tiempo. Para forjar el lugar que ella ocupará en el interés social tiene un único camino posible: El de integrarse como cuerpo con hombres y mujeres de jerarquía intelectual y respetabilidad académica, y que garanticen en cada momento la suma de los saberes de la especialidad.

La Academia Nacional de Educación desde su gestación, respondió a principios liminares que fueron los que fundamentaron la incorporación de sus miembros. Persistentemente nos hemos preguntado ¿Cuál ha sido el espíritu sustantivo que condujo a dar nacimiento a nuestra iniciativa? La respuesta estará viva por siempre: El pluralismo de las ideas. Así de simple y de complejo. Sobre este valor tan fundamental en la vida de esta institución, también nos preguntamos: ¿Ha sido y es una cultura arraigada la tolerancia de ideas en la Argentina? Creemos que hasta nuestros tiempos la convivencia tole-

rante sigue siendo un conflicto irresuelto en la historia y en el presente. Sin embargo la propuesta más sólida y contundente de nuestra corporación fue la de bregar sin descanso por garantizar aquel ideal de libertad y convivencia compartida. Y nuestra Academia lo logró. A 20 años de comenzar con nuestros sueños, se pueden repasar hoy las corrientes del pensamiento a las que pertenecieron y pertenecen los 61 miembros nombrados, y ello facilitará conocer cuales convicciones han sido las que dominaron los trabajos de sus integrantes. Personal e institucionalmente no puedo dejar de evocar una vez más como se ha hecho hace unos minutos a todos aquellos maestros que no podemos tenerlos junto a nosotros por haberlos perdido físicamente, aunque jamás dejarán de pertenecer a nuestra corporación. Hoy están presentes junto a sus familias.

La Academia Nacional de Educación no es una parcela donde tienen preeminencia los valores de un sector de la sociedad. Es un lugar de encuentro para la diversidad, que converge de modo natural y respetuosa, y que se enaltece aún más en el debate y en la propuesta.

En innumerables cuestiones los miembros pensamos diferente. Las ideas vienen y van hacia vertientes distintas. Pero una de las misiones de la Academia, es poner los temas a ser estudiados para su análisis y a partir de allí, elaborar ideas que mejoren el acervo del pensamiento. También es necesario señalar que la Academia no tiene como finalidad elaborar leyes, instrumentos, o ser un organismo ejecutor de políticas. Ha sido siempre una institución con iniciativa propia, innovadora, crítica, o consejera cuando le han reclamado opiniones. En 20 años nuestra Academia no ha sido, y deseamos que jamás lo sea, la prolongación de un organismo estatal ni privado. Es plenamente autónoma. Sus miembros poseen la más absoluta independencia en todos los actos o acciones que producen. Y existe, además, un código de ética no escrito por el cual ningún miembro ha de comprometer a la Academia en su conjunto. Las opiniones de los miembros son personales.

A lo largo de sus primeras décadas, en no más de 2 oportunidades la Academia efectuó pronunciamientos colectivos, ya que siempre interpretó, que de las presentaciones públicas o de los trabajos escritos, se desprenden claramente los pensamientos de la corporación. Muy excepcionalmente y frente a situaciones de graves crisis, se ha expresado en conjunto y ha sido para convocar a la sociedad a esfuerzos sociales que consideró urgentes y necesarios. Por eso nuestra Academia debate y propone ideas; señala rumbos; ofrece senderos, es crítica por naturaleza, piensa y repiensa la Educación. Sus opiniones son para inducir, no para decidir. Ahora bien: si para incidir en la sociedad se requiere persistencia, allí están sus miembros para demostrarlo. Repasando la temática de tareas de cada año de labor, se puede descubrir lo que no han abandonado sus miembros a través de los años. Y para valorar los resultados de sus trabajos, se puede acceder por una parte a la bibliografía y producción de los miembros, pero también al más novedoso y contundente apoyo que nos estuvo acompañando, como es el que brinda el público que se reúne en las sesiones públicas.

## **Necesitamos realizar algunas evocaciones:**

La Academia formalmente se presentó en 1984, y en ese momento reunía los antecedentes del perfil que generaron los años previos, profundamente aciagos en la historia argentina. Aquel perfil se logró, desde 1979, a través de las ayudas que hoy con absoluta justicia acabamos de testimoniar. Aquella impronta naciente ha ido conformando un respaldo social, que la fue comprometiendo cada día más con las expectativas que tiene pendientes la población del país. Esta población nos reclama y por ello hemos aceptado pertenecer a la corporación, construir una sociedad diferente, y algunas veces aun, poco comparable con el pasado.

Los habitantes del país señalan angustiosamente que entre sus máximas urgencias está la de encauzar la educación hacia resultados más elevados. La sociedad, en esa búsqueda no discrimina ya quienes tienen mayores o menores responsabilidades. Sabemos que está ansiosa de otro clima y en buena medida aquellos que pueden contribuir a esos cambios, somos quienes participamos de entidades y organizaciones como la nuestra.

Los millones de habitantes que no poseen medios, ni modos para impulsar las transformaciones, depositan en quienes asumen el rol de dirigentes la obligación moral de corregir cuanto antes el estado de cuestiones reinantes. La emergencia educativa no es tolerada en esta época como un acontecimiento dialectivo, que puede prolongarse sin soluciones.

El puñado de miembros que integran la Academia, es profundamente sensible a estas preocupaciones y multiplicará sus esfuerzos por reflexionar y proponer nuevos caminos. Y lo harán aún, sin la garantía que sus ideas sean escuchadas en los momentos adecuados. Sí en cambio sabemos ahora, que un número mayor de habitantes, especialistas o no de la educación, están atentos a los trabajos de los académicos, y confiamos que a través de diversos medios llegaremos a comunicarnos con gran parte de la población.

Argentina alcanzó un punto de inflexión en lo social, económico y político, y debe encontrar en la educación una herramienta que reoriente el rumbo de la Nación. Es una de las esperanzas que tiene nuestra sociedad para que en un mediano plazo diversas generaciones se descontaminen de décadas pasadas, y se esfuercen por una sociedad mas equitativa, tolerante, y orgullosa de sus logros.

Así como el hambre, la seguridad, la calidad de las instituciones, las aptitudes de los dirigentes, la dignidad del trabajo, han impactado fuertemente en lo más profundo de cada habitante, la formación cultural y educativa de cada estudiante en todos los niveles, está pendien-

te de una proyección que acompañe y supere los tiempos políticos de los gobiernos. La sociedad no acepta iniciativas que se agoten en breves mandatos políticos. Por eso, centenares de argentinos nos preguntan si poseemos la capacidad, si comprendemos la demanda, o si están dadas las condiciones para comprometer a los actores reales en una gesta pero que ofrezca respuestas en breve plazo. Bien conocemos que los resultados en educación se dan en años, no en horas o semanas. De allí el mensaje esperanzador que se espera como respuesta.

También hemos aprendido que no son solo los educadores quienes tienen responsabilidades. Son todos los miembros sociales que deberán autoconvocarse, con proyección federal y regional. Son especialmente los medios de comunicación, los sectores productivos, las familias, los dirigentes sectoriales, y naturalmente los representantes de la vida política. Está pendiente preparar las formas; los espacios; la organización de las temáticas; son las prioridades y urgencias que sentimos conmueven cualquier convocatoria de estos tiempos. No es indispensable seguir constatando más resultados negativos en cualquier evaluación de conocimientos. Es la hora de plantearnos la agenda, llamarnos al trabajo, al debate e impulsar propuestas para lograr políticas permanentes. Conocemos la complejidad de encarar estas cuestiones. Confiamos en la voluntad que anima a los gobernantes de este momento. Deseamos respaldar con nuestra experiencia y conocimientos, las soluciones viables aún pendientes.

## **El futuro está en nuestras manos**

Los años por venir irán renovando a los hombres y a las acciones de nuestra entidad. Se ajustarán a cada tiempo los ideales de progreso que debe motivar la existencia de la Academia. Entre los planes próximos deseamos dar pruebas de nuestros más profundos testimonios para acompañar la historia de la Nación extendiendo con presencia nuestra acción a más lugares de la República, y aumentar la participación individual y colectiva de personas o entidades. Gradualmente estaremos alcanzando a los públicos que consideren valiosa la tarea de nuestra Academia. Con las corporaciones que integran la vida científica e intelectual del país, aspiramos aumentar nuestras acciones y aliarnos en temas que nos reclaman trabajar juntos.

## **La gratitud, siempre la gratitud**

Debemos agradecer a quienes con sus impuestos cooperan a mantener las tareas administrativas de la Academia. Si bien los miembros participan en la entidad de manera honoraria sin percibir ninguna retribución por sus aportes, debemos resaltar que las actividades son sostenidas con la ayuda del presupuesto nacional.

La fortaleza interior de nuestra Academia, entre otras cuestiones, proviene de continuar los sueños de quienes fueron elegidos como referentes de los sitiales de la corporación. Aquellos hombres y mujeres, constructores de la Historia Nacional crearon el firmamento de la Nación. Ahora esa prolongación de la continuidad está en manos de quienes ocupan esos sitiales. Ni los hechos ni las personas pueden ser comparables. Sin embargo, aquella marca histórica de los antepasados tendrá que gobernar los actos de cada momento de la Academia.

Estamos comprometidos de por vida a no abandonar ese camino. Hemos sido honrados con un llamamiento que pretendió reconocer lo realizado a través de la existencia de cada uno de nosotros. Como hemos ingresado en las nuevas décadas de la Academia Nacional de Educación, abrimos las puertas del futuro con las energías que nos quedan para dar paso al país esperado.

Ahora es el tiempo de la Educación.



*“Tenemos una deuda importante con la educación argentina”*  
 por el Lic. Daniel Filmus,

*Ministro de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación*

A veces la vida nos ofrece honores y privilegios que nunca habiéramos imaginado. Jamás imaginé que celebraría los veinte años de la Academia Nacional de Educación como ministro. Para mí es un honor y un privilegio haberles entregado distinciones a quienes fueron mis profesores, a quienes representaron modelos de investigación, de trabajo, a quienes me transmitieron el amor por la educación. También están presentes muchos de mis amigos, con lo cual es un honor realmente maravilloso participar de este aniversario.

Muchos de los objetivos que se ha propuesto la Academia están profundamente vinculados con los objetivos que desde el Ministerio de Educación nos estamos planteando en este momento, y gracias al esfuerzo, la dedicación y el testimonio persistente de la Academia se encuentran en el centro del debate de la Argentina de hoy.

Cuando la Academia incorpora a nuestros mejores pensadores reconoce la dedicación y el trabajo de quienes se dedican a la educación, y cuando alienta el esfuerzo fomenta la investigación y el debate. El libro de estos primeros veinte años demuestra, a través de diversos testimonios, el esfuerzo de la Academia por colocar en el centro del debate la cuestión educativa, por favorecer la docencia, la investigación y la discusión.

Yo fui premiado por esta Academia siendo muy joven. Cuánto me ayudó haber recibido aquel premio, cuántas posibilidades me brindó, en un momento en que no existían este tipo de estímulos para quienes no teníamos trayectoria. Tuve la posibilidad de ser beneficiario y eso probablemente me haya ofrecido un conjunto de expectativas, y haya fortalecido mi pasión por la educación.

Querría señalar también que la vocación de la Academia por el pluralismo es la misma que la del Ministerio, y a la Academia le cabe el mérito que el pluralismo sea entendido desde distintas perspectivas. Hay pluralismo ideológico, tal como lo señaló el Dr. Porto, pero también hay un amplio pluralismo académico, como lo demuestra la cantidad y la heterogeneidad de quienes han pasado por aquí. Hay gente de distintas perspectivas que trabaja la educación incluso desde formas no tradicionales como los medios de comunicación, y es loable el esfuerzo de la Academia por abrir sus puertas no solo a los pedagogos.

Otro de los objetivos que nos hermana es la necesidad de elevar la calidad de la educación en la Argentina. La Academia siempre ha sostenido en sus documentos que la democratización de la educación no se restringe a abrir las puertas de las escuelas, aunque reconozcamos que nos faltan más puertas y más escuelas. Los niños, los jóvenes y los adultos que concurren a la escuela asisten a clase porque perciben que allí recibirán aquellos aprendizajes que les servirán para defenderse en la vida, pero la escuela los engaña y no los trata suficientemente bien si solamente les abre la puerta, sin brindarles las herramientas básicas para continuar progresando. Creo que en este sentido pensamos en la misma dirección que la Academia.

Otro punto más, entre los muchos que podríamos destacar, tiene que ver con el esfuerzo que hace la Academia por colocar en el centro del debate de la agenda nacional el tema educativo, tema que no siempre, muy pocas veces, está en el lugar principal de las prioridades. No es un tema coyuntural porque los beneficios del esfuerzo de hoy se manifestarán dentro de muchos años, y nuestra cultura política no permite pensar más que en los resultados del día siguiente. Si hoy mejoramos la educación es probable que los resultados se vean en varias

décadas, si hoy mejoramos la educación vamos a estar diseñando seguramente un país distinto, pero no vamos a ver al otro día los resultados y los que veamos al día siguiente serán resultados cortoplacistas.

Han pasado veinte años desde la recuperación de la democracia, desde la fundación de la Academia, y es probable que si comparáramos los escritos de aquella época, impregnados por la esperanza de la democracia y la convicción de haber dejado atrás los años del oscurantismo y del terror en la Argentina, sintamos cierta desilusión porque la democracia tiene una deuda muy importante con la educación argentina.

La democracia no logró, como no lo ha hecho en otros aspectos, resolver los problemas centrales y fundamentales de la educación: Más aún, algunos indicadores muestran que ha habido un aumento de la desigualdad educativa. Ha crecido la desigualdad social desde el punto de vista educativo, y ha crecido la desigualdad geográfica entre los saberes, los aprendizajes y los años de estudio que se logran en las distintas regiones del país.

¿Cómo serán los futuros veinte años? ¿Podremos hacer un balance, podremos mirar atrás y decir que esta época fue un punto de inflexión, que hubo un momento en que la sociedad argentina realmente colocó a la educación en un lugar distinto? ¡Cuántas generaciones estamos sacrificando! Hay que pensarlo en profundidad. ¡Cuántos chicos han perdido ya la igualdad de oportunidades! Quienes hoy quedan marginados del sistema educativo están condenados a vivir de los planes sociales a perpetuidad. Aunque mañana crezca la Argentina, aunque mañana haya trabajo para todos, quienes queden marginados del saber y del conocimiento hoy, no tendrán oportunidades en esa nueva Argentina.

Por todo esto es necesario encontrar nuevas fórmulas y nuevos mecanismos para colocar, entre todos, entre el Estado y el conjunto de la sociedad, a la educación como tema central en la agenda política.

Sólo tendremos un país integrado si combinamos crecimiento, democracia y equidad, si construimos lo que hoy se llama la sociedad del conocimiento. Solo mediante la sociedad del conocimiento podremos crear un modelo social distinto, que nos incluya a todos. Ya sabemos, por experiencia propia, que se puede crecer, como crecimos en la década del 90, al mismo tiempo que se profundizaban las desigualdades sociales, dejando afuera de los beneficios del crecimiento a la mayoría de la población.

Muchos países lo consiguieron y podemos mirar su ejemplo, no para copiar las recetas sino para saber que es posible, que la sociedad del conocimiento permite que todos agreguemos valor a partir del esfuerzo y la capacidad de trabajo, pero eso implica colocar a la educación en otro lugar. Yo creo que el esfuerzo, el tesón y la obstinación de los miembros de la Academia, que han dado la vida en la pelea por una Argentina mejor a través de la educación, es un ejemplo para todos nosotros.

Desde el ministerio que presido nos comprometemos a seguir apoyando a la Academia, a seguir apoyando cada uno de estos puntos que nos hacen sentir tan cerca del pensamiento de quienes están allí, defendiendo el pluralismo, defendiendo el debate de las ideas y generando las condiciones para que de una vez por todas la educación ocupe el lugar que merece. Nuestros jóvenes deben ocupar el lugar que merecen en la construcción de la Argentina que todos queremos. Felicidades y muchas gracias.

# LÍNEAS GENERALES DE ACCIÓN AL COMENZAR EL CICLO LECTIVO

*El ciclo lectivo 2004 comenzó con la promesa del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de aumentar el Incentivo Docente, incrementar la matrícula escolar y potenciar el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en todos los niveles del Sistema Educativo.*

A veinte días de abrirse el ciclo lectivo en la Educación General Básica, el Gobierno Nacional anunció un aumento en las cuotas del incentivo docente, de modo que ningún maestro ni profesor cobre menos de \$400 mensuales de salario.

*“El presidente de la Nación ha decidido apoyar fuertemente la educación a partir de un aporte muy significativo del Tesoro Nacional, para incrementar las cuotas del incentivo salarial docente, que en la práctica representa el pago de cuotas atrasadas de 2002”,* explicó el Ministro, que anticipó que este año se cumplirá con el pago de las 12 cuotas.

Hasta ahora, los docentes cobraban \$60 por cargo. A partir de marzo, y hasta junio, percibirán \$75 mensuales. En la segunda mitad del año el incremento ascenderá a \$90. Asimismo, unos 130 mil maestros de las ocho provincias con los salarios más bajos del país (Chaco, Corrientes, Chubut, Entre Ríos, Formosa, Jujuy, Misiones, Salta) recibirán un pago adicional por cargo.

La mejora salarial beneficia a 740 mil docentes y representa un crecimiento de \$247 millones en el presupuesto educativo.

## Más alumnos

Con el apoyo de **Unicef**, el ministro de Educación y el interventor del **Comité Federal de Radiodifusión (COMFER)**, **Julio Bárbaro**, lanzaron el 26 de febrero una campaña de difusión orientada a reducir la deserción escolar y lograr la reincorporación de alumnos que abandonaron la escuela.

Durante la presentación, el **Lic. Daniel Filmus** expresó: *“Necesitamos generar condiciones de calidad y estrategias innovadoras para que quienes dejaron la escuela vuelvan a ella. Este debe ser un*

*compromiso del Estado y del conjunto de toda la ciudadanía”.*

La campaña anunciada tiene el objetivo de alentar a las familias de todo el país a que sus niños concurren y permanezcan en la escuela. A su vez, busca comprometer al Estado y a las organizaciones sociales a promover e implementar iniciativas que aseguren el acceso de todos los chicos y adolescentes a una educación de calidad.

## En la Antártida

El Ministro de Educación eligió la Antártida para dar comienzo al ciclo lectivo 2004. El 11 de marzo lo inauguró desde la **Base Vicecomodoro Marambio**, junto al Gobernador de la **Provincia de Tierra del Fuego, Jorge Colazo**, y el Ministro de Educación provincial, **Walter D'Angelo**, acompañados por alumnos y docentes de **Buenos Aires, Jujuy, San Juan, Corrientes, Misiones, Santa Cruz, Tierra del Fuego, Ciudad de Buenos Aires** y la **Escuela Nº 38 de la Base Antártica Esperanza**.

*“Estamos en la Antártida representando a 10 millones y medio de niños y miles de docentes de todo el país que empezaron las clases, para reafirmar nuestra soberanía y los 100 años de presencia Argentina en el continente blanco”,* manifestó el titular de la cartera educativa nacional.

Luego del acto de apertura, se efectuó una teleconferencia entre la **Estación Marambio** y el **Edificio Cóndor** de la **Ciudad de Buenos Aires**, durante la cual alumnos de la Capital Federal intercambiaron experiencias con alumnos de la Antártida.

## Impulso tecnológico

Pocos días antes del comienzo del año

lectivo, el Ministro Filmus viajó a **Canadá**, donde acordó ayuda para incluir nuevas tecnológicas en la educación argentina.

Invitado por el Gobierno Canadiense, el Ministro se interiorizó de la experiencia de ese país en el ámbito de la inclusión digital. Al regresar, expresó que Argentina se encuentra frente a un desafío similar al que Canadá afrontó 10 años atrás, cuando decidió llevar su país hacia la sociedad del conocimiento; y sostuvo que la enseñanza de las nuevas tecnologías en las escuelas es una necesidad para cambiar el modelo económico de la Nación. *“Tenemos que pasar de un modelo basado en la producción de materias primas al de generación de valor añadido. En ese sentido el ejemplo canadiense es muy atractivo, porque Canadá realizó esa transformación teniendo en cuenta a toda la comunidad, con particular preocupación por la igualdad social”,* enfatizó Filmus.

El Ministro visitó centros comunitarios de acceso a la tecnología, centros de reciclado y establecimientos educativos, con el propósito de diseñar proyectos de cooperación y transferencia tecnológica entre ambos países. Avanzó en la concreción de acuerdos con el **Banco Interamericano de Desarrollo (BID)** y el **Instituto para la Conectividad en las Américas (ICA)** para financiar ayuda canadiense en la incorporación de plataformas de *“e-learning”* y proyectos de investigación aplicada. Y las autoridades del **International Development Research Centre (IDRC)** le ofrecieron caminos de implementación para su propuesta de canjear un porcentaje de los intereses de la deuda externa por inversión en educación y conocimiento.

## Becas

El Ministro **Daniel Filmus** presentó junto al ministro de Economía y Producción,

**Roberto Lavagna**, un plan del Gobierno Nacional, que becará a mil alumnos de todo el país que cursen carreras de grado en universidades nacionales orientadas al desarrollo económico nacional.

La convocatoria está destinada a estimular el interés por carreras en las que se observa un bajo porcentaje de egresados en relación al total de egresados de las universidades nacionales, con el objetivo de favorecer los estudios vinculados con las necesidades del desarrollo nacional.

En ese sentido, las carreras prioritarias para el Gobierno Nacional son aquellas que forman recursos humanos demandados por los **sectores más dinámicos de la economía**, definidos por el **Ministerio de Economía** a través de la creación de 9 foros nacionales de competitividad industrial: Madera y muebles; Cuero y sus manu-

facturas; Textil e indumentaria; Maquinaria agrícola; Industrias de base cultural; Industrias de gas vehicular; Industrias de base biotecnológica; Software y servicios informáticos; e Industrias de materiales para la construcción civil.

El monto de las becas es de \$2.500 anuales, con posibilidad de renovación. Serán otorgadas a alumnos menores de 30 años, que cursen una carrera declarada prioritaria en una universidad nacional, con promedio superior o igual a siete, cuando los ingresos de su grupo familiar no superen los 1.000\$ mensuales.

#### Equipamiento informático

El 16 de marzo el Ministerio de Educación llamó a licitación para la compra de

8.500 computadoras y 3.100 impresoras, que serán destinadas a escuelas en situación de vulnerabilidad social, centros de formación docente y escuelas técnicas de todo el país.

Esta licitación es la primera etapa de un plan de tres años, que prevé la compra de 50.000 equipos informáticos.

El primer tramo de la operación, financiado con fondos del Tesoro Nacional, presenta una inversión de \$52 millones: \$35 millones para equipamiento y \$17 para adecuar la infraestructura de los establecimientos educativos.

En esta etapa se equiparán 1.000 aulas, con un promedio de nueve computadoras cada una. Al término de los tres años habrá 5.000 nuevas aulas informáticas en todo el país.

## Impulsan la proyección del cine en las escuelas

El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación y la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires firmaron acuerdos con el Instituto Nacional de Cine y Artes Audiovisuales (INCAA), para crear espacios de proyección y llevar el cine a las escuelas.

El 19 de diciembre, el Ministro de Educación, Lic. Daniel Filmus, y el Presidente del INCAA, Jorge Coscia, firmaron un convenio que habilita al Ministerio a usar las salas cinematográficas del INCAA en horarios no comerciales para que asistan los alumnos en situación social vulnerable.

El acuerdo tiene como meta diseñar proyectos educativos en los que los alumnos y docentes interactúen con el cine. En ese sentido, durante el próximo ciclo lectivo habrá un concurso de guiones de cortometrajes realizados por alumnos de todo el país. A su vez, se diseñará un programa para que todos los estudiantes y docentes universitarios asistan al cine en los espacios INCAA a \$ 1,50 y se abrirán nuevos espacios INCAA en las universidades.

El Ministerio y el INCAA se comprometieron a desarrollar programas de capacitación docente y realizar acciones que promuevan la di-

fusión y la utilización del lenguaje audiovisual como recurso pedagógico.

Por su lado, y con el mismo objetivo, la Dirección General de Cultura y Educación bonaerense lanzó junto al INCAA el Programa El cine va a tu escuela, por el cual un "cinemóvil" recorre 2.000 escuelas, a las que asisten 400.000 alumnos carenciados.

La iniciativa comenzó con la proyección de películas recreativas durante el verano y se prolongará durante el ciclo lectivo en las localidades de la provincia que no poseen salas de cine, a las cuales el INCAA también acercará actores y directores.

### Se reúnen en agosto los institutos de Gestión Privada

"Educación Anticipatoria para la Sociedad del Conocimiento" es el lema que convoca al II encuentro Federal de Escuela de Enseñanza Pública de Gestión Privada que se realizará en Mar del Plata del 26 al 28 de agosto, organizado por la Coordinadora de Institutos de Educación Privada (COORDIEP) y sus asociaciones adheridas.

Está previsto un programa de actividades donde participarán distinguidos miembros de la Academia Nacional de Educación, que son: el Lic. Juan Carlos Tedesco, el Ing. Horacio Reggini, el Dr. Guillermo Jaim Etcheverry, el Dr. Avelino Porto y el Prof. Alfredo van Gelderen, quien está a cargo de la dirección pedagógica del encuentro. También expodrán o participarán de distintos paneles: el Dr. Jorge Ratto, la Lic. Batia D. Nemirovsky, las licenciadas Irma Marabotto, Gustavo Iaies, e Inés Aguerrondo, el Dr. Julio Labaké, el Lic. Ricardo Moscazo, el Ing. Marcelo Paladino, el Prof. Alfredo Dotori y monseñor Alfredo Zecca.

# NICOLÁS AVELLANEDA

Por el Dr. Pedro Luis Barcia

Semblanza desarrollada en el acto de incorporación  
a la Academia el 1 de marzo de 2004

**E**l sitial que me honra al ocuparlo, por su atribución y por quien me precedió en él, lleva el nombre del nobilísimo Nicolás Avellaneda. La vida de este patriota tucumano no alcanzó al medio siglo pero fue plena en logros. Nacido en 1837, año grande para el pensamiento argentino, por ser el de la fundación del Salón Literario. Primogénito de don Marco -el Mártir de Terán-, se le puso en el bautismo los nombres de Nicolás Remigio Aurelio. Desde pequeño, por razones políticas conoció el exilio en Bolivia junto a su madre y hermanos menores. Regresado al país, con mucho sacrificio familiar fue enviado al Monserrat, en Córdoba, internado en el que trabajaba para pagar la mensualidad de sus estudios. Esta es pasta de futuro presidente. Estudió Derecho pero no se matriculó en la Universidad cordobesa. Lo hizo en Buenos Aires, en 1857, donde rindió «la ignaciana» al año siguiente. En esta ciudad se inició en el periodismo, en las sábanas de El Nacional, del hispido Vélez Sarsfield. Sus artículos llamaron la atención y le abrieron camino en la docencia universitaria y en la vida política. En 1860 funda y dicta la cátedra de Economía Política, en la Universidad de Buenos Aires. En el terreno político se inaugura como Diputado a la Legislatura bonaerense.

Sus opiniones sobre materia educativa le valieron que Adolfo Alsina lo nombrara Ministro de Gobierno e Instrucción Pública de la Provincia de Buenos Aires, a los 24 años. Dos años después, Sarmiento le confía la cartera de Justicia, Culto e Instrucción Pública. Muy joven, a los treinta y siete años, fue Presidente de los argentinos, en el período 1874-1880.

Le tocó pilotear el Estado en tiempos de borrasca: debió superar una crisis financiera, enfrentar la nunca cerrada cuestión de los límites con Chile, pese a las ingenuas declaraciones de nuestros presidentes; respaldar la campaña del desierto, defender la federalización de Buenos Aires, dominar la revolución de Tejedor y llevar adelante leyes esenciales para el país. Mitre lo llamó: «nuestro primer presidente absolutamente civil».

En 1881 asume como Rector de la Universidad de Buenos Aires. Cuatro años después muere en alta mar, en su regreso de Europa.

Su escasa estatura parecía elevarse en el momento de hablar públicamente, pues fue un notable orador, de palabra suavidad y fascinante. Desplegó su arte retórica en todos los escenarios: el foro, la tribuna política, la cátedra universitaria, el atrio, el cementerio, el parlamento.

Autor de una sola obra orgánica, *Estudio sobre las leyes de tierras públicas* (1865), el caudal de su obra oratoria, periodística y ensayística quedó disperso. En el año del Centenario Grande de la Patria, el gobierno dispuso una edición oficial. El Dr. Juan M. Garro agavilló en 12 tomos todos sus trabajos bajo el título *Escritos y discursos*. En estos tomos se rescatan trabajos sobre educación y sus memorias ministeriales, en las que sorprende cómo acude con lucidez a diversidad de cuestiones educativas de interés actual. Era la época en que un ministro de educación no tenía un sínodo de consejeros y asesores, sino que debía con su personal saber y criterio enfrentar todos los temas, y cuyas expresiones escritas no eran obra de los «negros» ministeriales, sino de su propia mano. A ellos debemos sumarles su actividad en las carteras provincial y nacional de educación pública y su activa participación en la elaboración de leyes fundamentales, como la 1420 y la universitaria 1597.

Avellaneda fue un hombre de intachable conducta y de sereno espíritu cristiano. Hombre apacible, conciliador y tolerante pero no permisivo. Supo mostrar su firmeza cuando las circunstancias se la requirieron, como en el episodio del gobernador Tejedor.

---

## Don Juan Carlos Agulla

---

Quien inauguró, me precedió y dio prestigio a este sitial que hoy me toca ocupar fue el lamentado doctor Juan Carlos Agulla, quien al incorporarse a la Academia disertó, con la precisión y decantado saber que lo caracterizó, sobre las «Bases para una nueva ley universitaria», para lo cual partió de la ley 1597, que lleva en la designación corriente, el nombre del prócer: Ley Avellaneda, por haber sido éste su real mentor.

La vida de don Juan Carlos Agulla estuvo consagrada -esta palabra la decimos en su plena acepción, y no como un lugar socorrido- a la docencia universitaria y a la investigación en el ámbito de la sociología, con firmes proyecciones. Su lucidez intelectual se aplicó a varios sujetos de estudio reflejados en sus valiosos trabajos, pero de preferente manera para nuestra Academia, los destinados al campo de la Sociología de la Educación y al sistema educativo argentino.

Como el patrono del sitial -pero en el caso de Agulla por ser cordobés de nacimiento- transitó los claustros medios del Colegio de Monserrat y los superiores de la Universidad de la Docta.

Varón de sólida formación humanística e integrada -de los que

hoy son infrecuentes- este tres veces doctor disertaba con palabra gobernada y cadenciosa, transida por su sabrosa tonada corrobosa, que jamás perdió pese a sus oreos frecuentes, y algunos muy sostenidos, por espacios del mundo, como profesor en Alemania o Norteamérica.

Era grato escuchar su discurso, dicho sin urgencias y que nos dejaba la sensación de que en él adensaba muchas reflexiones afinadas. Sus escritos tienen la virtud de lo meridiano, de allí que algunas de sus publicaciones se instituyeron en manuales de orientación para sus muchos alumnos.

Coincidimos en algunos congresos, aquí, en su Córdoba, en

Tucumán, y participamos en mesas redondas, y en comisiones del CONICET, en cuyo seno tanto bregó y con firmeza por mantener el juicio evaluativo sin acepción de personas ni ideologías. Fue en esto un modelo de integridad, de convivencia y de sensatez. Hombre de consejo, de doble autoridad, moral e intelectual, mantuvo alta su independencia de criterio por sobre presiones y facciones.

Sirvan estas palabras para evocar la memoria de quien fue uno de los padres fundadores de esta Academia y para agradecer los adensados aportes con los que la prestigió. Que su ejemplo de demócrata cabal y de intelectual sin quiebras nos valgan.



## 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". <sup>(1)</sup>
- "Pensar y Repensar la Educación. Incorporaciones, presentaciones y patronos (1984-1990)". <sup>(2)</sup>
- "Reflexiones para la Acción Educativa. Incorporaciones, presentaciones y patronos (1993-1994)". <sup>(1)</sup>
- "La Formación Docente en Debate". <sup>(3)</sup>
- "La educación, política de estado". <sup>(4)</sup>

#### COLECCION "ESTUDIOS" <sup>(4)</sup>

- 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" <sup>(4)</sup>

- 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.

- GÜIZZO, 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 <sup>(7)</sup>

- 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 <sup>(5)</sup>

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

#### PUBLICACION PERIODICA <sup>(6)</sup>

- "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

### 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

# BERNARDINO RIVADAVIA

Por la Profesora Berta Perelstein de Braslavsky

Semblanza desarrollada en el acto de incorporación  
a la Academia el 12 de abril de 2004

**E**legí el sitio de Bernardino Rivadavia por su continuidad con el proyecto emancipador de la modernidad ilustrada que se inició con la revolución de Mayo y por la pujanza de su proyecto para constituir la Nación.

Los eminentes colegas que me precedieron en esta opción, el ingeniero Alberto Costantini y el doctor Horacio Rodríguez Castells, también retomaron en Rivadavia “los ideales que vienen de nuestra historia” e hicieron una brillante presentación de su trascendencia. El primero enfatizó sus contribuciones a la cultura y la educación, y el segundo al problema de la salud y la asistencia social. Ambos pusieron de manifiesto las dimensiones de Rivadavia como un gran reformador, como un “moderno Augusto republicano”, según Costantini, un visionario en la asistencia sanitaria y social, como lo demostró Rodríguez Castells.

Es sabido que Rivadavia estuvo presente en la “década revolucionaria”, como participante de la Asamblea del 22 de mayo y como secretario del primer Triunvirato. Pero fue a partir de la segunda década, cuando protagonizó lo que en la historia figura como “la feliz experiencia rivadaviana”, que si bien se mantuvo en el cauce de la primera, tiene su propia significación.

Nuevos historiadores analizan la década de 1820-1830 como un período de búsqueda de la estabilidad después de las profundas conmociones sociales y culturales producidas por la revolución. En medio de los grandes cambios que se generaban en la hegemonía del sistema comercial de las metrópolis, desaparecidas las jerarquías estables de casta, linaje, corporación, que regían en la Colonia de un sistema monárquico, la búsqueda de una reconfiguración de las relaciones de poder conmovió la vida pública y privada (Devoto y Madero, 1999).

---

## El sentido histórico de la obra de Rivadavia

---

Necesito revelar que mi reencuentro con este período de nuestra historia reanimó mi pretérita vocación juvenil que, en el año 1940, al culminar mi carrera de grado en la Universidad, me indujo a investigar las influencias de la Enciclopedia Francesa en el Río de la Plata y en su educación.

Sin tantas pretensiones, y con motivo del presente acto, tuve la suerte de encontrar nuevas fuentes que no sólo me ayudan a resignificar aquella realidad sino también a comprender mejor la importancia de Rivadavia en nuestra historia.

Sergio Bagú, en su publicación del año 1966 sobre “El plan económico del grupo rivadaviano”, establece una clara diferenciación entre las dos primeras etapas del plan económico y la tercera, mucho más breve. La primera responde a los siete documentos anticipatorios que produce como secretario del primer Triunvirato, en 1811, y la segunda comprende la copiosa producción de un grupo de importantes figuras que Rivadavia organizó y articuló en su condición de Ministro de Gobierno de Martín Rodríguez, entre 1820 y 1824. Dicho grupo, armonioso al principio, comenzó a manifestar divergencias y finalmente se disgregó con motivo de

las negociaciones con Gran Bretaña, durante el tercer período, que se corresponde con la presidencia de Rivadavia.

La documentación se refería a los dos objetivos que guiaron el plan: la infraestructura económica y la estructura de producción (Bagú, 1966). Encontró sus fundamentos teóricos en el pensamiento de James Mill, con el optimismo capitalista que caracterizó a la primera revolución industrial y “que ya comenzaba a declinar en su país de origen”, como aparece en el libro de Adam Smith que Rivadavia hizo traducir y publicar en Buenos Aires. Pero el grupo rivadaviano mantenía su pensamiento vinculado a los clásicos y “la apoteosis del empresario privado fue lo que los impresionó en la primera y la segunda etapa del plan. En la tercera, en cambio, la necesidad de encontrar salida inmediata a graves situaciones económicas, quebrantó aquellas convicciones” (Bagú, 1966, pág. 21).

Los espejismos teóricos de las dos primeras etapas se quebrantaron frente a la realidad de las estructuras económicas primitivas de esta sociedad. Sus corrientes inspiradoras correspondían a una clase de empresarios formada en varios siglos de proceso nacional, mercado externo y usufructo colonial, y ese proceso de evolución espontánea no podía plantarse con un plan de medidas impuestas por el Estado. Bagú agrega la descripción del trasfondo político en que se desarrolla el plan “para que se comprenda mejor el sentido de la obra organizativa de ese gobierno”: el problema de la Banda Oriental y el conflicto militar con Brasil. Cuando ya España estuvo definitivamente derrotada en 1844, Gran Bretaña imponía dramáticas condiciones para el deseado reconocimiento de la independencia.

Por todo eso, considera finalmente que “es importante rescatar el sentido histórico de la obra rivadaviana al margen de las polémicas interpretaciones historiográficas y periodísticas”, y considera que “este grupo de intelectuales que ofreció al país un plan de estructuración económica con sentido nacional debe ser comprendido en función de todas sus fallidas posibilidades [...] pero empeñado hasta el momento de su bancarrota política en defender el sentido nacional en lo económico y en las relaciones con el coloso imperial” (Bagú, 1996, pág. 110).

---

## Las inspiraciones teóricas de Rivadavia

---

Por su parte, Klaus Gallo, en sus publicaciones de los años 1997 y 1998 realiza el análisis más específico de “las influencias del pensamiento de Bentham en Rivadavia” a partir de su gestión diplomática en Europa. Ante las dificultades opuestas por el conservadurismo y reaccionarismo imperantes, que veía con desagrado y alarma cualquier movimiento revolucionario y separatista, busca contacto con los pensadores claramente opuestos a sus respectivos gobiernos. En Francia se vinculó con los “ideologistas” -herederos moderados del Enciclopedismo Francés-Dominique de Prady y Destutt de Tracy, que se preocupaban por la cuestión colonial y eran favorables a la independencia sudamericana. En Inglaterra, Jeremy Betham, fuerte y comprometido crítico del colonialismo español, tenía especial influencia en algunos de los principales hombres

de Estado de los países hispanoamericanos, como Miranda, Bolívar, Bello, O'Higgins. Un representante chileno, Álvarez Jonte, lo puso en contacto con Rivadavia en 1818 y mantuvieron, por cierto tiempo, una relación epistolar.

Entre las reformas más significativas que tienen conexión con los principios del utilitarismo benthamiano se encuentra la del sufragio universal, ya que su teoría política consideraba que la amplitud del sufragio era un instrumento indispensable para lograr el ideal utilitarista, tendiente a conseguir el mayor bienestar posible para el mayor número de personas.

Considerando algunos cuestionamientos sobre el real alcance democrático de esa reforma, -que, por el contrario, algunos aprecian como la más avanzada del mundo para su época-, Klaus Gallo estudia las influencias de Bentham sobre Rivadavia para aclarar que el tipo de liberalismo que aplicó, o quiso aplicar en su gestión de gobierno, estuvo más vinculado a la vertiente utilitarista decididamente más radicalizada que a las orientaciones del liberalismo en Francia y en Inglaterra.

El benthamismo explica también el entusiasmo de Rivadavia por el sistema lancasteriano de educación, que introdujo en 1822, como lo hicieron Bolívar en Venezuela y el propio San Martín en Perú. Se trataba de un sistema de educación popular iniciado en Inglaterra, a fines del siglo XVIII, acompañando a su rápido desarrollo industrial (Sosa, 1953). Un monitor se ocupaba de diez alumnos bajo la supervisión de un maestro y, de este modo, se podía atender a mil alumnos a poco costo. Existen importantes trabajos sobre este sistema en los que algunos de sus más pertinaces críticos reconocen, sin embargo, que a pesar de su efímera vigencia introdujo ciertos mecanismos y dispositivos que sentaron bases para la institucionalización escolar (Narodowski, 1994, p 277).

### La inmortalidad de Rivadavia

Siguiendo el pensamiento de Hannah Arendt, el hombre es inexorablemente mortal pero puede realizar obras inmortales. El ingeniero Costantini y el doctor Rodríguez Castells, en sus respectivas disertaciones, demostraron que la obra de gobierno de Rivadavia está en el origen de todas las instituciones argentinas y que en eso reside su inmortalidad.

A partir de la creación de la Universidad de Buenos Aires, sentó las bases de la educación formal en el inconfundible sentido de un proyecto emancipador de la modernidad. Si se agregan las instituciones académicas y civiles que fundó y sus iniciativas en la educación popular -el teatro "como vehículo de la ilustración", los paseos públicos, las fiestas populares (Myers, 1999, págs. 122-133)-, se puede reconocer que también introdujo cambios en la educación no formal e informal con extensión a la sociedad en su conjunto.

En mi caso particular, no puedo omitir, aunque sea en una breve referencia, las innovaciones producidas por Rivadavia en lo que concierne a la educación de la mujer, cuya concurrencia a las escuelas estaba prohibida por las leyes de Indias durante la Colonia. Por primera vez se crearon para ellas escuelas de primeras letras bajo la supervisión de la Sociedad de Beneficencia, a su vez regida por mujeres. Correspondió este logro al lugar que las mujeres ocuparon en la movilización de cambios y costumbres producida por la Revolución de Mayo. Mariquita Sánchez (Sáenz Quesada, 1996, pág. 245) es considerada como la figura paradigmática de la "feliz experiencia rivadaviana", durante la cual, según Myers, "los hogares privados, presididos por sus respectivas matronas, madres, esposas, hijas, hermanas" (Myers, 1999, pág. 112) se transformaron en centro de la política local.

### Ingeniero Alberto R. J. Costantini

Volviendo a mis predecesores en este sitial, recordaré que el ingeniero Alberto Costantini, cuando lo ocupó, había cumplido un largo y espacioso recorrido profesional, en la docencia universitaria y en la función pública, al tiempo que proyectó y construyó puentes y autopistas. Y a través del sinuoso y atribulado curso de medio siglo de nuestra historia,

había mantenido una conducta inalterable de ética ciudadana para "poner la cultura y la ciencia al servicio de la República", según sus palabras (Costantini, 1979).

En su abundante biografía, a partir de su graduación como ingeniero civil e hidráulico en la Universidad Nacional de La Plata en 1941, omito los datos que se refieren a la función pública, que culminó en su actuación como secretario de Estado de Obras Públicas y secretario de Transporte de la presidencia de Arturo Frondizi y como presidente de la Comisión Nacional de Energía Atómica en el gobierno de Raúl Alfonsín.

Su actuación universitaria comenzó como profesor titular en las universidades de Cuyo en 1941 y en la de Buenos Aires en 1957. Ocupó cargos en el gobierno universitario, como miembro del Consejo Directivo y como decano de la Facultad de Ingeniería de la UBA entre 1958-1962, en la que se destacó por la creación de escuelas de posgrado de gran interés como la ingeniería portuaria, ferroviaria, vial, sanitaria. En 1976 fue designado rector de la Universidad, pero, apenas iniciada su gestión, optó por la renuncia al comprobar que su ideal de autonomía académica, expresada reiteradamente en su discurso, no era compatible con el gobierno de la dictadura.

Como titular del Centro Argentino de Ingenieros, -cargo que, con breves interrupciones, ocupó entre 1967 y 1993-, fundó el Instituto de Formación Cultural y, preocupado por el desarrollo de la ciencia y la tecnología, impulsó numerosos congresos y otros eventos nacionales e internacionales que le valieron su designación como miembro de la Academia Nacional de Ingeniería, así como después fue miembro de esta Academia Nacional de Educación.

### Doctor Horacio Rodríguez Castells

Cuando reemplazó al ingeniero Costantini para ingresar como miembro de número de la Academia Nacional de Educación el 4 de abril de 1994, el doctor Horacio Rodríguez Castells era miembro de número de la Academia del Plata de la Compañía de Jesús, miembro de número de la Academia Nacional de Medicina, miembro honorario de las academias de medicina de Venezuela, Uruguay, Córdoba, Chile, Brasil, y miembro correspondiente de la Real Academia de Medicina de Barcelona.

Había ocupado, en el ámbito internacional, el cargo de presidente de la Unión Internacional contra la Tuberculosis, con sede en París, y el Consejo Directivo de la Organización Sanitaria Panamericana en Washington; era miembro honorario de las sociedades de Tisiología y Neumología de Brasil, EE.UU., Francia, Italia, Uruguay y Ecuador, y había sido condecorado por los gobiernos de Bolivia y Paraguay, además de haber recibido otras distinciones.

Mereció todos esos títulos en el cumplimiento de una consecuente trayectoria que se inició como médico especializado en enfermedades infecciosas, en particular la tuberculosis, y derivó en su consagración a la medicina sanitaria, cuya esencia es la prevención y el cuidado de la salud pública a partir de la acción conjunta de la medicina y la educación. Su carrera ascendente culminó en posiciones de alta responsabilidad en el área de Salud Pública y Acción Social, una vez como secretario de Estado y dos veces como ministro.

Su acción docente, en la educación superior, tuvo lugar en la Facultad de Medicina de la Universidad de Buenos Aires y en la Universidad del Salvador, en cuya organización participó como profesor titular, y sucesivamente como vicedecano y decano. Desde esas posiciones y como miembro del Comité de Educación de la Asociación Médica, de la Asociación de Facultades de Medicina de la República Argentina y de la Junta Directiva de la Federación Panamericana de la Facultad de Medicina, se preocupó por mejorar la enseñanza con numerosas iniciativas. Una de ellas se refiere a la educación médica continua, que fue el motivo de su disertación en el acto de su presentación pública en esta Academia cuyos aportes, pensados para la medicina sanitaria, pueden emularse en todos los campos de la educación.

## Premia el Rotary al Dr. Pedro Simoncini

Por unanimidad, la Junta Directiva del Rotary Club de Buenos Aires eligió al académico Dr. Pedro Simoncini para recibir el Premio Rioplatense

Rotary Club correspondiente al año 2004. El premio fue instituido junto al Rotary de Montevideo en 1959 y fue otorgado por primera vez al Dr. Bernardo Houssay.

## Guillermo Jaim Etcheverry disertó en la UCA

Dictó una conferencia sobre el tema "El paso de la escuela media a la universidad: responsabilidades de la escuela y responsabilidades de la universidad" el académico de educación y rector de la Universidad de Buenos Aires, Dr. Guillermo Jaim Etcheverry, el 14 de abril, en el Auditorio Santa Cecilia del Campus Universitario de la Pontificia Universidad Católica Argentina. La actividad académica se realizó en el marco del Ciclo de Conferencias sobre Educación 2004 organizado por la Facultad de Filosofía y Letras de esa casa de altos estudios.

## Nuevas distinciones a la labor del Dr. Horacio Rimoldi

El académico Dr. Horacio Rimoldi ha sido distinguido como académico correspondiente de la Academia de Ciencias Sociales de Mendoza y como miembro del Consejo Asesor de Editores de la Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal, Ciencias Sociales y Humanidades (Red Alyc).

La revista "Interdisciplinaria" de la que el Dr. Rimoldi es editor integra el índice de la citada red "por su calidad editorial y de contenidos"



## 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

**Dr. Emilio Fermín MIGNONE**

Sitial CARLOS OCTAVIO BUNGE  
hasta el 21 de diciembre de 1998

**Prof. Américo GHIOLDI**

Sitial DOMINGO F. SARMIENTO  
hasta marzo de 1985

**Prof. Jorge Cristian HANSEN**

Académico Emérito  
hasta el 7 de septiembre de 2001

**Dr. Jaime BERNSTEIN**

Sitial VICTOR MERCANTE  
hasta el 1 de agosto de 1988

**Dr. Luis Antonio SANTALO**

Académico Emérito  
hasta el 22 de noviembre de 2001

**Dr. Mario Justo LOPEZ**

Sitial BARTOLOME MITRE  
hasta el 29 de agosto de 1989

**Dr. Gabriel BENTANCOUR MEJIA**

Académico Correspondiente en Colombia  
hasta el 23 de marzo de 2002

**Dr. Antonio PIRES**

Sitial RODOLFO RIVAROLA  
hasta el 23 de septiembre de 1989

**Dr. Héctor Félix BRAVO**

Sitial ONESIMO LEGUIZAMON  
hasta el 26 de junio de 2002

**Prof. Plácido HORAS**

Sitial RODOLFO SENET  
hasta el 9 de diciembre de 1990

**Dr. Ing. Hilario FERNANDEZ LONG**

Sitial CARLOS SAAVEDRA LAMAS  
hasta el 23 de diciembre de 2002

**Prof. Luis Jorge ZANOTTI**

Sitial JUAN CASSANI  
hasta el 28 de diciembre de 1991

**Dr. Juan Carlos AGULLA**

Sitial NICOLAS AVELLANEDA  
hasta el 14 de enero de 2003

**Ing. Alberto COSTANTINI**

Sitial MANUEL BELGRANO  
hasta el 12 de abril de 1992

**Prof. Gilda LAMARQUE DE ROMERO**

BREST  
Sitial JUAN MANTOVANI  
hasta el 12 de febrero de 2003

**Dr. Adelmo MONTENEGRO**

Sitial SAUL TABORDA  
hasta el 20 de octubre de 1994

**Dr. Horacio RODRIGUEZ CASTELLS**

Sitial BERNARDINO RIVADAVIA  
hasta el 16 de febrero de 2003

**Dr. Oscar OÑATIVIA**

Sitial RICARDO ROJAS  
hasta el 24 de enero de 1995

**Prof. Elida LEIBOVICH de GUEVENTER**

Sitial JUANA MANSO  
hasta el 30 de marzo de 2003

**Prof. Regina Elena GIBAJA**

Sitial ROSARIO VERA PEÑALOZA  
hasta el 23 de julio de 1997



## BOLETIN DE LA ACADEMIA NACIONAL DE EDUCACION

### COMISION 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