

BOLETIN DE LA ACADEMIA NACIONAL DE EDUCACION

Número 23

Buenos Aires, junio de 1996

**Comisión Directiva:****Avelino J. PORTO***Presidente***Gilda LAMARQUE DE ROMERO BREST***Vice-Presidente 1º***Héctor Félix BRAVO***Vice-Presidente 2º***Alfredo Manuel van GELDEREN***Secretario***Gregorio WEINBERG***Pro-Secretario***Luis Ricardo SILVA***Tesorero***María Celia AGUDO DE CORSICO***Pro-Tesorera***Antonio F. SALONIA****Alberto C. TAQUINI (h)****Fernando STORNI S.J.***Vocales***Miembros de Número:****Prof. María Celia AGUDO DE CORSICO****Dr. Juan Carlos AGULLA****Mons. Guillermo BLANCO****Dr. Jorge BOSCH****Dr. Héctor Félix BRAVO****Dr. José Luis CANTINI****Prof. Ana María EICHELBAUM DE BABINI****Ing. Hilario FERNANDEZ LONG****Dr. Pedro J. FRIAS****Prof. Alfredo Manuel van GELDEREN****Prof. Regina Elena GIBAJA****Prof. Jorge Cristian HANSEN****Prof. Gilda LAMARQUE DE ROMERO BREST****Prof. Elida LEIBOVICH DE GUEVENTER****Prof. Mabel MANACORDA DE ROSETTI****Dr. Fernando MARTINEZ PAZ****Dr. Emilio Fermín MIGNONE****Prof. Rosa MOURE DE VICIEN****Dr. Avelino J. PORTO****Dr. Horacio RIMOLDI****Dr. Horacio RODRIGUEZ CASTELLS****Prof. Antonio F. SALONIA****Dr. Luis Antonio SANTALO****Dr. Luis Ricardo SILVA****Ing. Marcelo SOBREVILA****Padre Fernando STORNI S.J.****Dr. Alberto C. TAQUINI (h)****Dr. Gregorio WEINBERG****CONTENIDOS****NOTICIAS DE LA CORPORACION**

- Notable presencia de la corporación en una trascendente muestra cultural 2
- Algunos datos sobre la Feria del Libro..... 3
- Premio Academia Nacional de Educación..... 3
- Otras actividades..... 3
- Nueva Comisión Directiva..... 4
- Conferencia sobre las nuevas universidades..... 4
- Visita de Gabriel Betancour Mejía, miembro correspondiente en Colombia.. 4

IDEAS Y TRABAJOS

- *"Amado Alonso y el programa de castellano de 1936: Una revolución copernicana"*, por la **Prof. Mabel Manacorda de Rosetti**..... 5
- *"Homenaje a Amado Alonso (1896-1952) en el centenario de su nacimiento"*, por el **Dr. Avelino J. Porto**..... 10
- *Significativas adhesiones suscitó la recordación a Amado Alonso*..... 11
- *"Formación de docentes en todos los niveles, en el campo de la matemática y las ciencias físicas y naturales"*, por el **Ing. Hilario Fernández Long**..... 13

EDUCACION EN LA ARGENTINA

- Tres seminarios internacionales en Buenos Aires..... 19
- Una revista de actualidad educativa..... 22

EDUCACION INTERNACIONAL

- *Fue otorgado el Premio Interamericano de Educación "Andrés Bello" 1995*..... 21
- Lista de ganadores del Premio (1978 a 1995)..... 21

VIDA ACADEMICA

- Fue reconocida la labor de las académicas..... 22
- España distinguió al Dr. Santaló con la "Encomienda Alfonso X"..... 22

LOS SITIALES DE LA ACADEMIA

- *"José María Torres"*, por la **Prof. Mabel Manacorda de Rosetti**..... 23
- *"Rodolfo Rivarola"*, por el **Dr. Pedro José Frías**..... 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 de Educación

Notable presencia de la corporación en una trascendente muestra cultural

La Academia Nacional de Educación participó en la 22ª "Feria del Libro", donde expuso las obras de sus miembros. Distinguieron a la académica, Prof. Regina Elena GIBAJA

Durante la "XXII Exposición Feria Internacional de Buenos Aires - El Libro del Autor al Lector", que se desarrolló en el Centro Municipal de Exposiciones entre el 19 de abril y el 6 de mayo, la **Academia Nacional de Educación** informó al público sobre las actividades y servicios brindados por la corporación, expuso la producción bibliográfica de sus miembros y ofreció en venta los títulos más recientes.

Presencia de la Academia

Estas actividades fueron desarrolladas desde un "stand" montado al efecto en el primer piso del predio, que fue atendido por el personal permanente de la corporación y por un empleado especialmente contratado.

El público que se acercó al puesto de la **Academia Nacional de Educación** recibió la folletería institucional impresa para la ocasión, de la que se entregaron más de 15 mil unidades. Los asistentes, además, pudieron presenciar las demostraciones de las bases de datos y otros repertorios electrónicos con que cuenta el Centro de Información de la Academia Nacional de Educación (CIANE). Finalmente, hubo exhibición y venta de los libros y demás publicaciones debidas a la corporación o a sus miembros.

Distinguen a la profesora Gibaja

La Fundación El Libro, entidad organizadora de la Feria del Libro, premió a la académica Prof. **Regina Elena Gibaja** por su obra "El trabajo intelectual en la escuela". La distinción otorgada correspondió al concurso *Premio VI Jornadas de Educación*. La **Academia Nacional de Educación**, casa editora del trabajo —el segundo de la serie "Estudios"—, mereció un diploma recordatorio.

En un acto realizado el día 19 de abril

en la sala José Hernández de la Feria del Libro, durante la clausura de las VI Jornadas de Educación, la Prof. **Regina Elena Gibaja** recibió el diploma que la acredita como ganadora del mencionado premio y la suma de 1.250 pesos. El Prof. **Antonio Francisco Salonia**, coordinador de la Comisión de Publicaciones de la corporación, recibió el diploma en nombre de la **Academia Nacional de Educación**. La Prof. **Ana María Eichelbaum de Babini**, en representación del jurado que evaluó las obras, destacó la tarea de los partici-

tado se apoya sobre un trabajo de campo desarrollado en algunas escuelas primarias de la ciudad de Buenos Aires. La autora estructura su texto alrededor de tres ejes: los estímulos intelectuales, los modelos para el trabajo intelectual y la imagen del conocimiento que brinda la escuela a sus alumnos.

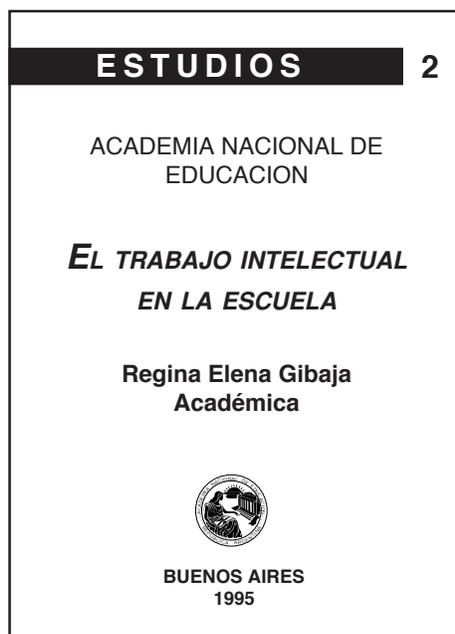
Presentación de libros

También durante el desarrollo de la exposición fueron presentadas distintas obras que se relacionan con los miembros o las actividades de la corporación.

El 19 de abril, en la sala Rosario Vera Peñalosa se presentó el tercer volumen de "La gramática hoy", de la Prof. **Mabel Manacorda de Rosetti** y su equipo de colaboradores (AZ editores).

Días más tarde, el 24 de abril, la **Editorial Troquel** y la **Academia Nacional de Educación** presentaron en la sala Juan Rulfo la obra de **Daniel Fernando Filmus** "Estado, sociedad y educación en la Argentina de fin de siglo: Proceso y desafíos". El libro es la edición del trabajo que recibió el primer Premio Academia Nacional de Educación 1995. Se refirieron al autor y a sus tareas de investigación el presidente de la corporación, el doctor **Avelino J. Porto**, el académico **Juan Carlos Agulla**, uno de los miembros del jurado que evaluó las obras, e **Ignacio Hernaiz**.

El 2 de mayo fue presentada en la sala Luis Federico Leloir la obra de Editorial Santillana "La escuela argentina en transformación; Ocho cuestiones y veintidós protagonistas", compilada por el Prof. **Alfredo Manuel van Gelderen** y **Gustavo López Espinosa**. En el volumen se incluyen trabajos de los académicos **Ana María Eichelbaum de Babini**, **Hilario Fernández Long**, **Pedro José Frías**, **Regina Elena Gibaja**, **Jorge Cristian Hansen**, **Gilda L. Lamarque de Romero Brest**, **Horacio**



Obra ganadora del concurso Premio VI Jornadas de Educación

pantes y dio la bienvenida a los ganadores del concurso.

En la obra galardonada, la académica propone explorar de qué manera son incorporados dentro de la tarea escolar los modelos de trabajo intelectual, el valor del conocimiento y las ideas de Ciencia y racionalidad científica. El análisis presen-

Rimoldi, Horacio Rodríguez Castells, Antonio Salonia y Alberto C. Taquini (h.). El académico **José Luis Cantini** fue uno de los presentadores de esta nueva obra.

Finalmente, el 6 de mayo, en la sala Victoria Ocampo se presentó *"Los pobres y la escuela; Trabajos de investigación"*, de **Ana María Eichelbaum de Babini y Ruth Sautú**, obra editada por Marymar.

Otras participaciones

Distintos académicos fueron invitados a participar en algunos de los muchos debates y mesas redondas que se realizaron durante el desarrollo de la exposición.

El 21 de abril, en la sala Juan Rulfo se realizó una mesa redonda sobre *"La importancia de educar con valores"* organizada por la Fundación El Libro. Allí estuvieron los académicos **Héctor Félix Bravo y Pedro José Frías** junto a otras destacadas personalidades.

Ese mismo día, en la sala Domingo Faustino Sarmiento fue presentada la So-

ciudad Argentina de la Historia de la Educación. En dicho acto, el académico **Gregorio Weinberg** pronunció una conferencia sobre *"Tradición educativa y tradición científica en América latina"*.

El 24 de abril, en la sala Ricardo Rojas se desarrolló otra mesa redonda convocada por la Fundación El Libro. En la oportunidad el académico **Fernando Storni (S.J.)** debatió junto a un panel de especialistas sobre *"Nuevo orden y desorden internacional"*.

El 29 de abril, la misma entidad organizadora de la Feria realizó un homenaje al filólogo Amado Alonso en la sala Rosario Vera Peñalosa. La académica **Mabel Manacorda de Rosetti** participó del acto.

El 6 de mayo, en la sala Jorge Luis Borges se constituyó una mesa redonda para debatir el tema *"La universidad que necesitamos"*. El académico presidente de la Corporación, Dr. **Avelino J. Porto**, junto al ministro de Cultura y Educación de la Nación, Ing. **Jorge A. Rodríguez** y un calificado panel, expresó sus puntos de vista sobre la cuestión.

Algunos datos sobre la Feria del Libro

La muestra es organizada por la **Fundación El Libro** desde 1975. En ella los editores, distribuidores y librerías de todo el país y del extranjero toman contacto entre sí, exponen sus novedades bibliográficas y comercializan sus fondos editoriales. Además, se desarrollan numerosas conferencias y mesas redondas. Los cientos de miles de visitantes que anualmente se dan cita ubican a la feria de Buenos Aires entre las cinco más concurridas del mundo. A la feria de 1996 concurren 1.200.000 personas.

Otras actividades

El 3 de junio, a las 18,30, el académico **Hilario Fernández Long** disertó sobre *"La formación de docentes para todos los niveles en el campo de la Matemática y las Ciencias Exactas y Naturales"*. La conferencia fue dada en el salón de conferencias de la corporación.

Entre el 1º y el 2 de julio, de 9,30 a 12,30 y de 16 a 19, se desarrollarán las **Jornadas Anuales de la Academia Nacional de Educación**. En la oportunidad diversos especialistas, funcionarios e invitados presentarán trabajos sobre el tema *"Calidad y equidad en educación"*.

La académica **Gilda Lamarque de Romero Brest** disertará sobre *"Desarrollos actuales de la educación secundaria y las propuestas para el Polimodal"*, el 5 de agosto, a las 18,30, en el salón de conferencias de la corporación.

El 2 de septiembre, a las 18,30, la académica **María Celia Agudo de Córscico** brindará una conferencia sobre *"El aprovechamiento escolar. Concepto y factores asociados"*.

Premio Academia Nacional de Educación

Hasta el 30 de junio se reciben trabajos para la segunda convocatoria del certamen.

Hasta fines de junio se reciben los trabajos que participarán en el Premio Academia Nacional de Educación. El tema propuesto es *"La formación docente: Fundamentos teóricos y empíricos"*.

Pueden enviar sus escritos los residentes en el país que sean menores de 40 años (edad al 31 de diciembre de 1995). Los trabajos deben ser inéditos y su extensión debe ubicarse entre las 100 y las 200 páginas (30 renglones por página y 70 espacios por renglón). El 30 de junio de 1996, a las 18 horas, vence el plazo para la recepción de los originales en la sede de la **Academia Nacional de Educación**.

demia Nacional de Educación.

Los académicos **María Celia Agudo de Córscico, Alfredo Manuel van Gelderen, Regina Elena Gibaja, Luis Ricardo Silva y Rosa Elvira Moure de Vicien** integran el jurado que evaluará los trabajos presentados. Su fallo es inapelable y se puede declarar desierto el certamen.

Se han establecido dos premios y hasta cuatro menciones especiales. El primer premio es de 5.000 pesos, diploma de honor y la publicación del trabajo; el segundo premio, es de 2.000 pesos y diploma. Las menciones especiales se testimonian con un diploma.

Nueva Comisión Directiva

El 29 de abril se desarrolló la Asamblea General Ordinaria de la corporación, oportunidad en que fue considerada su memoria y balance anual y fueron designadas las nuevas autoridades.

A fines de abril sesionó en su sede oficial la Asamblea General Ordinaria de la Academia Nacional de Educación. Los académicos se dieron cita para considerar la memoria, el balance y la cuenta de gastos y recursos correspondientes al año 1995. Además, se eligieron las autoridades para el período que va del 30 de julio de 1996 al 30 de julio de 1998.

La memoria, el balance y los demás documentos pue-

tos a consideración de la asamblea fueron aprobados por unanimidad. La Comisión Directiva fue ratificada en sus funciones sólo con algún cambio solicitado por el propio interesado, que fue el **Prof. Antonio Salonia** y quien se excusó por sus nuevas obligaciones, entre ellas las de la coordinación de publicaciones.

La **Comisión Directiva de la Academia Nacional de Educación**, en consecuencia, que-

dó constituida de la siguiente manera para el período 1996-1998:

Presidente: Avelino José Porto

Vicepresidente Primero: Gilda L. Lamarque de Romero Brest

Vicepresidente Segundo: Héctor Félix Bravo

Secretario: Alfredo Manuel van Gelderen

Prosecretario: Gregorio

Weinberg

Tesorero: Luis Ricardo Silva

Protesorero: María Celia Agudo de Córscico

Vocal Primero: Rosa Elvira Moure de Vicien

Vocal Segundo: Fernando Storni (S.J.)

Vocal Tercero: Alberto C. Taquini (h.)

Revisor de Cuentas: Luis Antonio Santaló

Conferencia sobre las nuevas universidades

El 6 de mayo el académico Alberto C. Taquini (h.) disertó sobre las universidades nacionales creadas a principios de la década del setenta.

En el salón de conferencias de la Academia Nacional de Educación, el doctor **Alberto C. Taquini (h.)** hizo una presentación pública sobre el *"Primer cuarto de siglo de las nuevas universidades (1971-1996)"*. El orador fue introducido por el Vicepresidente 2º de la corporación, el académico **Héctor Félix Bravo**.

La conferencia fue seguida por una interesada audiencia formada por autoridades universitarias, colegas, amigos y colaboradores del disertante. El subsecretario de Programación y Evaluación Universitaria de la Nación, Lic. **Eduardo Sánchez Martínez**, estuvo presente y participó cuando se abrió el de-

bate.

El académico recordó en su exposición los aspectos principales del plan de nuevas universidades formulado originalmente en 1968, ampliado y enriquecido en los años siguientes y cristalizado en 1971 con la creación y puesta en marcha de la Universidad Nacional de Río Cuarto.

Durante la conferencia, el doctor **Alberto C. Taquini (h.)** trazó una línea de continuidad entre aquel primer plan de desarrollo universitario zonal y su propuesta actual de erigir colegios universitarios. Según este criterio, las nuevas instituciones serían las encargadas de atender las necesidades edu-

Visita de Gabriel Betancour Mejía, miembro correspondiente en Colombia

Estuvo en Buenos Aires el miembro correspondiente de esta corporación en Colombia, el doctor **Gabriel Betancour Mejía**, abogado, economista, diplomático y docente universitario de dilatada trayectoria en el quehacer educativo, científico y cultural de su país.

Durante su breve estancia en el país el doctor **Betancour Mejía** fue invitado a mantener una conversación informal con sus colegas argentinos. A tal efecto, el 16 de mayo se reunió en la sede de la Academia Nacional de Educación con los académicos **Gilda L. Lamarque de Romero Brest, Alfredo Manuel van Gelderen, Gregorio Weinberg, Antonio Francisco Salonia y Horacio Rodríguez Castells**.

cativas y culturales de la comunidad local y los estudios impartidos en ellas se articularían con los planes de estudio de las universidades emplazadas en la región.

Finalmente, el académico realizó una evaluación de las posibilidades que abre hacia el futuro la Ley de Educación Superior. De la normativa sólo criticó el matiz centralizador que

tendría el proceso de evaluación y acreditación universitarias. Este fue, a su tiempo, el origen del cambio de impresiones con el Lic. **Eduardo Sánchez Martínez**, quien justificó el punto de vista oficial en la materia, aduciendo que el sistema de evaluación y acreditación no necesariamente habrá de concluir en el centralismo.

AMADO ALONSO Y EL PROGRAMA DE CASTELLANO DE 1936: UNA REVOLUCION COPERNICANA

Por la Prof. Mabel MANACORDA de ROSETTI

Se transcribe el texto de la conferencia pronunciada por la autora con motivo de la conmemoración del centenario del nacimiento del gran lingüista, el 25 de marzo de 1996

Con el acto de hoy, la Academia Nacional de Educación se complace en rendirle homenaje al Dr. Amado Alonso que residió casi veinte años en nuestro país, donde organizó y dirigió el Instituto de Filología de la Universidad de Buenos Aires al que le dió un impulso asombroso, con su personalidad generosa y vital, como lo califica Rafael Lapesa Nelgar; y propició también reformas en el campo lingüístico, literario y pedagógico. Tuve el privilegio de ser su alumna cuando ya se aplicaba el programa de Castellano de 1936, que él comentaba y defendía con entusiasmo en sus clases de Gramática Histórica del Instituto Nacional Superior del Profesorado; luego, como docentes, continuamos aplicándolo en tiempos difíciles y aún hoy, sus discípulos y los discípulos de sus discípulos seguimos espigando en los dos tomos de su **Gramática**, escrita en colaboración con Don Pedro Henríquez Ureña, como fuente inagotable para las investigaciones lingüísticas. Esos tomos se ajustaban a los programas de 1936. Se publicaron dos años después de la difusión y aplicación de los nuevos programas. En el primero de ellos propone utilizar la denominación "Ciencia del Lenguaje", muy difundida hoy, en lugar de "Lingüística" y que abarca con precisión el amplio espectro de las diferentes ramas de los estudios del lenguaje. Fueron años increíbles e inolvidables en los que esgrimíamos como banderas de la revolución copernicana que él encarnó, la significación ocasional del pronombre y el género gramatical, femenino o masculino, reconocidos por la concordancia con el adjetivo, y no por su relación con el sexo, ¿Qué sexo podemos atribuirle a **mesa**, a **silla**, a **ropero**, por mencionar sólo nombres de muebles?

En los exámenes, las batallas se presentaban sorpresivamente. Uno de mis pobres alumnos del Colegio Mariano Moreno, tuvo la osadía de calificar a la palabra **este**, en el giro **este** niño, como pronombre. Un colega, en la mesa de Castellano, estalló indignado: ¿No ve que es un adjetivo? El alumno, bien entrenado, se atrevió a responderle – Y si, también –. Entonces reaccionó más indignado aún: ¿En qué quedamos, pronombre o adjetivo? Después de una larga discusión no pude hacerle comprender que **este** pertenecía a dos sistemas distintos: por su significación ocasional era pronombre; por su función sintáctica adjetivo. Pero evidentemente, la noción de **sistema** no funcionaba en nuestro colega para organizar sus conocimientos gramaticales. No crean Uds. que la guerra ha concluido definitivamente.

¿Cuántos libros de texto proponen hoy estas corresponden-

cias!

Masculino

Hombre
Toro
Caballo

Femenino

Mujer
Vaca
Yegua

Se confunden las categorías gramaticales, con relaciones léxicas, es decir con cambios de vocabulario, error ya señalado en 1847, con su aguda perspicacia lingüística, por Andrés Bello.

Muy brevemente y en el estilo más sencillo y claro posible, que trato de utilizar en mis exposiciones, me referiré a los programas de Castellano de 1936, especialmente a los dedicados a primero y segundo año y más específicamente, a primero. Un análisis profundo y detallado me ocuparía un tiempo más extenso del que no dispongo. Sin embargo, considero conveniente anticipar cuáles fueron los principios que Alonso elaboró y que abrieron instancias sorprendentes, no sólo en el campo lingüístico y literario, sino también en el de la didáctica de la lengua.

1 - **En primer término** las nociones de **sistema y relación** que Alonso defendió con el énfasis que caracterizó a su personalidad polémica y batalladora.

Esas nociones (**de sistema y de relación**) fueron el punto de partida de un largo y singular proceso, que se concretó finalmente en la obra de Even Zohar de la Universidad de Tel Aviv: **La teoría de los polisistemas**, publicada en 1993.

Un salto bastante amplio: de 1936 a 1993. De allí se difundió, siempre aplicada a la literatura, a países bilingües como Canadá y Bélgica. Hay en efecto, algunos lejanos antecedentes de esta doctrina tan productiva, pero es en años recientes, cuando resurge con vigor y firmeza, avalada por publicaciones de prestigiosos investigadores en esos dominios. (1)

Como antecedentes lejanos a los que hemos aludido, están las palabras de Tinianov, del formalismo ruso. Dijo en 1920: "**La literatura es una red de relaciones**". Justificaremos más adelante las referencia a este enfoque, que se entronca con los hitos de apertura que Alonso instauró y que culminaron en las investigaciones actuales, en el campo lingüístico, literario y en otros, también.

Esas nociones (**sistema y relación**) que Alonso defendió como sustento de sus renovadores planteos lingüísticos, constituyen hoy, los principios que es necesario aplicar en cualquier campo del saber para organizar los contenidos conceptuales y representaron un avance significativo, que abrió nuevas perspec-

tivas para la investigación científica.

2 - **El segundo principio**, rigurosamente válido para nosotros hoy, está vinculado con el tipo de pensamiento que surge de la aplicación de las nociones mencionadas, porque implica una propuesta didáctica.

La escuela debe insistir en la búsqueda de relaciones para ejercitar un pensamiento divergente y creador, y orientar su desarrollo en este sentido: **pensar, relacionando**.

3 - **El tercer principio** se refiere a la organización cíclica o concéntrica de los programas. Si en primer año se analizan entre los modificadores del núcleo del sujeto (el sustantivo), el **modificador directo** y el **complemento**; en segundo, la **construcción comparativa** y la **aposición**; en tercero las **preposiciones subordinadas adjetivas**, ya que en ese nivel se ejercitan construcciones más complejas, en las que intervienen distintas clases de proposiciones. Se van ampliando progresivamente los temas iniciales: en este caso, las articulaciones del sujeto.

Sistema, relación, **pensar relacionando**, distribución cíclica de contenidos. Con estas palabras podría concluir nuestra disertación y quedaría confirmado el anuncio que contiene su título: una revolución copernicana. Y todos muy contentos. Pero no nos alegramos todavía. Me parece conveniente y honesto, y supongo que todos estarán de acuerdo, remitirme a las palabras de Alonso para justificar esas conclusiones, palabras expuestas en un librito, que es una joya, **La Argentina y la nivelación del idioma**, de 1943; hoy inhallable. Contiene la génesis, el desarrollo, los objetivos y la aplicación de los programas de 1936; una historia ejemplar con un final triste, en principio desalentador.

Interrumpiremos, pues, aquí el hilo de nuestra exposición para presentar algunos argumentos que justifican esos principios. Veremos entonces, qué ocurrió con esta historia, y luego mostraremos cómo en los campos en que se aplicó la reforma (gramática y literaturas, especialmente) surgieron planteos de tanta trascendencia e inesperadas proyecciones. Y lo haremos a través de las palabras de Alonso, en el libro mencionado.

Este es el título de uno de sus capítulos: **Los nuevos programas de Castellano y Literatura**. "La comisión para estos programas - dice Alonso - estaba compuesta por los señores profesores Don Julián García Velloso y Don Justo Pallarés Acebal y los profesores de la materia Gregorio Halperin, Don Pedro Henríquez Ureña; por último el que esto escribe". Hasta aquí Alonso. Y yo agregaría: un hecho curioso e inusitado: se convocó para elaborar el proyecto a docentes del más alto nivel académico ¿Quién podía dudarlo? Se trataba de Alonso, de Don Pedro y de Halperin.

1.- **Con respecto a la gramática** dice: "Los programas aspiran a proporcionar a los alumnos un mayor dominio de su idioma y a utilizar la gramática no como un fin en sí mismo, sino como medio o instrumento para manejar concientemente los recursos de la lengua". Estas palabras tienen un marcado tenor de actualidad.

Y sigue más adelante, con respecto a su valor formativo: "Los puntos capitales o sea esenciales de nuestra gramática, permiten reconocer nuestra lengua como un **sistema ordenado**. En la enseñanza tradicional - sigue - se plantean problemas en clase sobre si un elemento es **pronombre o adjetivo, predicado o atributo, preposición o conjunción o complemento de esto o de aquello**"

Con giros como **de esto o aquello**, del lenguaje coloquial, Alonso suele en este texto exponer con intención mordaz su crítica, sin atenuantes, a ciertas técnicas que deben desecharse.

Porque esos profesores - los que así actúan - confunden un medio con un fin.

Y siguiendo en su línea en favor de las nociones de **sistema**, de lo **sistemático**, expone su propuesta para el análisis sintáctico de la oración.

Tratadistas, profesores de todos los niveles - aquí vienen sus palabras - "repiten sin cesar que hay que ir del todo a las partes - que el hablar no es el resultado de una agrupación de palabras, como tampoco el pensamiento es una agregación de conceptos, sino al revés, una unidad enteriza que se articula en miembros y estos progresivamente en submiembros, de tal manera que ninguna parte tiene su sentido cabal más que referida al todo.

Instalado en la gramática oracional, presenta la necesidad de articular la oración - salvo en el caso de las unimembres - en sujeto y predicado. Cada miembro en núcleo y complementos y así sucesivamente hasta llegar a las clases de palabras. Se trata de un esquema jerárquico, de conceptos incluyentes e incluidos, que nos hace recordar las relaciones que propone Novak en sus mapas conceptuales (2).

2.- **En cuanto a la literatura** quiero señalar especialmente las prescripciones precisas que incluye en su programa, en el capítulo **NORMAS**.

Para la actividad que denominó **explicación de textos**, y que se aplicó en Francia a partir de la reforma de principios de siglo, consideró que debían reconocerse en toda producción literaria: "los caracteres de la lengua, las particularidades del estilo y la estructura de la composición". Apunta así a los enfoques estilísticos y estructuralistas, que iban surgiendo e imponiéndose hasta en el manejo escolar. Pero lo que resulta asombroso y lo quiero destacar, es la referencia a la ubicación del texto en la tradición literaria en la que se entronca; es decir en sus **relaciones diacrónicas**, conectándolo con los antecedentes y sus proyecciones; hacia atrás y hacia adelante: el Cid en el poema, en los romances y en el teatro; la **Celestina** y sus antecedentes en la **Trotaconventos** del Archipreste y el **Pamphilus**; el tema de Don Juan en sus múltiples manifestaciones literarias pasadas y presentes.

No podemos dejar de señalar nuevamente la actitud anticipadora de Alonso. Hoy, en los estudios sobre competencia literaria, señalar la tradición en la que se incrusta un texto, supone un reconocimiento amplio y profundo de la Historia de la literatura, para poder establecer las correspondientes interrelaciones temáticas y estructurales, que el texto recoge sobre la base de las tradiciones literarias en las que se instalan las producciones más importantes. Favorecería así, este hecho el desarrollo del tipo de pensamiento del que hemos hablado e influiría en la adquisición de una rica y eficaz competencia literaria.

No vamos a desarrollar, por razones que expliqué, los aportes trascendentes de Alonso sobre los estudios de los aspectos fónicos, que propone con toda claridad en los textos escolares y en otros trabajos de investigación. El último de ellos fue precisamente **La Historia del "ceceo" y del "seseo" en español**.

Tampoco me referiré a las innovaciones gramaticales que hoy perduran cuando se enseña sistemáticamente la sintaxis oracional y que ya están enumeradas en los dos tomos de la **Gramática hoy** (3), ni hablaré de su concepción tan actualizada de la noción de lo correcto, ni los anticipos relacionados con la pragmática, (definición de oración por los actos de habla y su caracterización del lenguaje como instrumento de la acción). Pero sí quiero recordar su apasionada defensa de la organización sistemática en cual-

quier campo del saber que ha dejado huellas imborrables en quienes recibimos sus enseñanzas.

Por eso, no podemos dejar de sorprendernos e irritarnos cuando, aún hoy, en algunos textos y programas se ofrecen clasificaciones que distribuyen los temas en forma errática y asistemática.

Así, aparecen los conceptos de gramática oracional organizados en "pseudo" sistemas que no se ajustan a una unidad de criterio. Como por ejemplo, en algún material didáctico, nos encontramos hoy con una clasificación como esta, en la que se incluyen tanto:

- las clases de palabras, (sustantivos, adjetivos, etc)

y

- la concordancia

En el primer caso se trata de unidades sintácticas; en el segundo de relaciones (la concordancia).

No pueden integrar el mismo sistema.

Y en cuanto a la **gramática del discurso**, en algún programa nos hemos sorprendido ante esta sistematización de textos:

clásicos

contemporáneos

mediáticos

universales

Cuando se pidió aclaración sobre la categoría **universales** se argumentó que puede significar tanto las grandes obras como **La Ilíada** o **La Divina Comedia**, como los best-sellers. En un sistema riguroso no caben voces ambiguas.

Como homenaje a Amado Alonso, en el centenario de su nacimiento se publicaron este año en la Argentina tres libros, que de algún modo pretenden señalar cómo los principios que elaboró y difundió significaron puntos de partida de los avances científicos y didácticos en el campo de su especialidad.

1 - **La formación del docente en el área de lengua**, hoy.

Lingüística aplicada, dedicado en especial a los maestros de la EGB. (Editorial Plus Ultra).

2 - **La Gramática hoy, tomo III. El sistema sintáctico formal y su productividad. La teoría de los polisistemas** dedicado a los docentes secundarios (Editorial A-Z).

3 - **La teoría de los polisistemas en el área educativa.**

Dedicado al nivel terciario. Se publicará en la colección **Estudios**, de la Academia Nacional de Educación dirigida por el académico profesor Antonio Salonia, quien le ha dado un vigoroso impulso a la actividad editorial.

Incluimos en estos tres textos dedicados como dije a Amado Alonso, una aplicación de la teoría de los polisistemas a la enseñanza escolar.

¿Por qué? Es que la palabra sistema, tal como la concibieron Bello y Saussure, fue clave en la revolución copernicana que propició Alonso.

Lo dice claramente cuando explica los alcances de su gramática y destaca su carácter fuertemente sistemático.

La teoría de los polisistemas va más allá. Todo hecho cultural es un sistema de sistemas, pasando así de una concepción sincrónica, que propició el estructuralismo a una discrónica, de sorprendente movilidad. Este enfoque se lo llamó **sistémico**.

Pero la noción de interrelación, de interdependencia, que subyace en toda organización sistemática nos remite a la concepción primaria de sistema que Alonso defendió enfáticamente al

presentar en su teoría, las categorías sintácticas. Como dice Zohar no existen diferencias drásticas entre lo sistemático y lo sistémico. Estas son sus palabras: "la creación del neologismo (**polisistema**) se justificará por la necesidad de destacar con énfasis el carácter dinámico y heterogéneo de un sistema más complejo".

La adaptación argentina de esta teoría que aparece en el último libro mencionado, si bien se aleja un tanto de las posturas ortodoxas, atiende, sobre todo al análisis de los hechos lingüísticos y literarios, como aparecen en los planteos originales.

No podemos dejar de mencionar también las propuestas del Dr. Mario Bunge en su reciente libro **Sistemas sociales y filosofía**, publicado en 1995, que conocí este año gracias a las diligencias y la generosidad de la profesora Celia Córscico.

Mario Bunge, filósofo argentino, reside en Canadá y es profesor en la Mc.Gill University. En ese país como dijimos, la teoría de los polisistemas, ha originado todo un movimiento concretado en constantes publicaciones. La obra de Bunge aplica la teoría sistémica a otros campos: ciencias sociales, matemáticas, biología. La aplicación argentina se centra en la literatura y la lingüística.

Se afirma así entonces el concepto de interrelación referido a varias disciplinas. Alonso también establece de este modo conexiones entre la **gramática** y la **literatura**, a través del análisis estilístico, **relaciones con otros tipos de discursos como el informativo**, que él llama lenguaje de la comunicación y que exige una sintaxis normal, tema este que después desarrolla Anderson Imbert; y **conexiones con la normativa** señalando las incorrecciones sintácticas tal como el mal uso de las preposiciones; tema que habría que encarar con rigor, considerando la situación actual de nuestro país en ese campo.

También establece **relaciones con la sociolingüística**, al considerar el tipo de lengua y de registro que caracterizarán sintácticamente al corpus del que surgirán las categorías gramaticales, rigurosamente sistematizadas.

En cuanto a la **relación, contenidos y actividades** dice así en el primer tomo de su **Gramática**: "Los alumnos compondrán frases breves donde aparezca un adjetivo referido a dos sustantivos en las diferentes condiciones que aparecen en el parágrafo 81.

Se trata de un caso de gramática productiva que sólo aparecerá años después en el currículo de 1972, redactado por la comisión que encabezó Ana María Barrenechea. En efecto, propone aplicar conceptos referidos al funcionamiento de la producción textual.

¿Cuántos planteos multidisciplinares surgieron después, a través de los cuales el texto rompe su aislamiento, como el llamado **aprovechamiento integral**, las **vinculaciones entre distintas materias**, los **temas transversales** y recientemente los **polisistemas**!. La noción de relación impulsa todas estas estrategias.

¿Cuál fue el destino final de estos programas de 1936, que contenían innovaciones tan discutidas y rechazadas por algunos profesores rutinarios y defendidos por otros con tanto fervor?. Dice Alonso:

"En 1942 el personal administrativo del Ministerio reformó los programas que habían hecho los técnicos. En los programas de Castellano se ha sobrepasado todo lo imaginable. No parece sino que los han hecho enemigos de la enseñanza y de todo pensamiento disciplinado, del idioma y de la juventud".

"En 1942, nuevas reformas del plan de estudios, con reajuste de los programas a la nueva distribución de horario y con algunos retoques. Pero la misma anarquía y ciertos agravamientos...Pues

el caos de estos programas no tiene parangón en toda la historia de la mala enseñanza de España y de las repúblicas americanas”.

Y así fue por mucho tiempo. Los hechos se sucedieron hacia un final todavía más incomprensible; en 1946, Alonso recibe una sorpresa dolorosa. Cuando dictaba un semestre en la Universidad de Harvard, la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires le comunica su cesantía.

Desde 1946, Alonso y su familia, abandonaron el país para siempre y se instalaron en EE.UU.

Ejerció como profesor en la Universidad de Harvard, trabajando incansablemente. Allí murió en 1952.

Rafael Lapesa Nielgar que lo visitó en sus últimos años relata así sus impresiones: "no dejó de sorprendernos cómo aquella vitalidad exuberante se abandonaba con frecuencia a ensimismados y misteriosos silencios. ¿Añoraba sus veinte años de Buenos Aires? ¿Pensaba en sus discípulos dispersos?

También Ana María Barrenechea, que actuó en la época de oro del Instituto evoca así los años vividos por Alonso en una tierra donde no se hablaba la lengua que tanto amó.

“Podía tener a su alcance las ricas bibliotecas norteamericanas, se hallaba más cerca de España a donde viajaba más a menudo, pero le faltaba vivir y enseñar en el ámbito hispano, imaginar y promover proyectos culturales abiertos a todos, o con los amigos, discípulos y colaboradores con quienes pudiera comunicarse en esa lengua que era la savia de su pensamiento y de su expresión. Sabemos que eso ensombreció sus últimos años, y sentíamos como si lo hubiéramos traicionado aunque no habíamos sido los instrumentos de ese alejamiento definitivo”.

Mientras escribía estas líneas estaba tratando de evocar cuáles fueron las reacciones de sus discípulos directos. Nuestra ya larga trayectoria docente, jalonada por períodos de sombra y de luz alternativamente, ha atenuado el recuerdo de aquel impacto que nos dejó huérfanos, sin el apoyo de guías, de modelos insustituibles.

Sin embargo hoy nos sentimos sorprendidos y esperanzados ante el reconocimiento que representa esta numerosa y calificada audiencia que asiste al acto, ante la presencia de valiosas figuras de la cultura y la educación, de colegas, de discípulos y discípulos de discípulos; y ante los numerosos auspicios y adhesiones recibidos que exaltan las distintas facetas de la obra ejemplar y trascendente de este infatigable investigador.

Se hicieron presentes representantes de la Embajada de España, de las Universidades de España y Argentina, de Instituciones lingüísticas prestigiosas (la Real Academia Española, el Instituto Cervantes, el Congreso de Hispanística ALFAI), de los Institutos del Profesorado y de educadores de todos los niveles en que él actuó. Solo leeré a modo de ejemplos, los auspicios de dos instituciones, a las que les brindó toda su sabiduría y formó discípulos de calidad excepcional:

1 - Instituto de Filología y Literaturas Hispánicas “Dr. Amado Alonso”.

2 - Instituto Superior del Profesorado “Dr. Joaquín V. González”.

De Ana María Barrenechea, directora del primer instituto, transcribimos:

“Distinguido Dr. Porto:

Como directora del Instituto de Filología y Literaturas Hispánicas “Dr. Amado Alonso” de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, le hago llegar en nombre de todos sus investigadores y en el mío propio, la más fervorosa adhesión

al acto en que conmemoran el centenario del nacimiento de nuestro patrono.

Nada más justificado que recordar la personalidad de Amado Alonso, quien vivió en la Argentina de 1927 a 1946, dirigió este instituto hasta convertirlo en el centro lingüístico y literario en lengua española más importante de su época, acogió a investigadores de renombre, y formó discípulos que en el país y en el extranjero crearon otros centros y realizaron una obra de alcance mundial.

Su producción particular y en colaboración con colegas y discípulos, las reformas educativas, el conjunto de emprendimientos culturales que inspiró y propulsó dejaron en el país una tradición de creatividad, de rigor científico, y de apertura para volcar los resultados de ese esfuerzo en el avance de la sociedad argentina e hispanoamericana de la que se sintió responsable y solidario.

Con un cordial saludo

De Esther Lorenzini, directora del segundo instituto mencionado:

“Este gran maestro junto con Pedro Henríquez Ureña, constituyeron figuras señeras en los estudios filológicos, gramaticales y literarios sin descuidar la importancia de su enseñanza en las aulas argentinas. Sus dos tomos de Gramática Castellana fueron y son fuentes de consulta permanente para quienes se interesan por las indagaciones lingüísticas.

La obra de Amado Alonso figura entre los aportes más ricos e inquietantes para los estudiosos y resulta muy oportuno al recordar los cien años de su nacimiento, recuperar para la memoria colectiva una trayectoria tan sobresaliente”.

Un aporte que conviene recordar: María Rosa Lida, en 1952 lo describe con certeza, como un trabajador incansable, absorbido con pasión por sus investigaciones lingüísticas.

“Como su trabajo no tiene nada que ver con un horario oficinesco, el doctor Alonso trabaja las horas que todos trabajamos, y además los sábados, y además de mañana y de noche, y alguno que otro domingo prosigue con sus colaboradores, por teléfono, la discusión de un punto que no ha quedado resuelto la jornada anterior, o les brinda el dato que ha hallado, o una amable invitación a buscar otro. Y, naturalmente, el veraneo es la ocasión indicada para traducir las doscientas y tantas páginas del *E/ lenguaje y la vida* de Bally o las trescientas y tantas del *Curso de lingüística general* de Saussure o redactar la Historia de la pronunciación española”.

De la lectura de tantos textos de Alonso sobre el tema, de sus programas, de sus libros escolares y de su accionar y de su prédica, me atrevo a sugerir, sobre la base de trabajos bien evaluados (como los de la universidad de Concepción de Chile), la incorporación a la enseñanza escolar en todos los niveles una sintaxis actualizada atendiendo a la productividad del sistema formal. Sospecho y pido disculpas por esta conjetura apresurada, que Alonso, empeñado como estaba en la reforma gramatical del español, aprobaría esta decisión tan necesaria hoy, en la formación de los docentes.

Por eso me parece significativo hoy hacer llegar a quienes siguen en nuestro país, continuando la obra de Alonso, en el sentido de persistir en la búsqueda de problemas sintácticos inquietantes y de soluciones coherentes y productivas en el campo de la gramática, hacer llegar, repito, una noticia que fue para mí como para muchos otros, gratificante y alentadora: el

resurgimiento en estos años de la sintaxis y la pragmática aplicadas al estudio de los más diversos campos de las Ciencias del Lenguaje. Los trabajos basados en la pragmática provienen de los investigadores de los países que rodean al mar Báltico, holandeses, dinamarqueses, finlandeses. La sintaxis (4) tan vapuleada, se aplica ahora con rigor al **análisis literario** (desde la poesía al teatro) en la **caracterización** de distintos tipos de discursos (el pedagógico y el legal), la sintaxis en relación con la pragmática ofreciéndole los operadores que favorecen la persuasión; también para clasificar los conectores en la lingüística textual, y en fin, propone reformar las listas de incorrecciones gramaticales y aplicarlas con decisión en las actividades escolares.

De todo esto se deduce la necesidad de intensificar el conocimiento de la sintaxis para profundizar el manejo de los ocultos resortes que ponen en marcha la comunicación verbal (5). Las observaciones a este renacer son muchas y variadas.

Creemos nosotros que se trata de un problema que puede resolverse mediante el manejo de estrategias renovadas tanto curriculares como las que se aplican en las aulas.

No podemos dejar de mencionar este dato sobre la corrección lingüística, que apareció curiosamente en un artículo de la revista **La obra**, en 1933. El profesor Carlos Salas, director de la revista, me brindó esta información que agradezco.

Decía el joven profesor: "Podemos ahora, precisar: lo correcto no es definible desde el punto de vista del que habla, sino desde el punto de vista colectivo de los oyentes educados; y es un valor de carácter social que colectivamente se atribuye a determinadas formas idiomáticas, por contraste con otras concurrentes que acusan procedencia rústica o vulgar en el que las usa".

Como se advierte está destacando como graves incorrecciones las que estigmatizan o sea las que desvalorizan culturalmente al hablante.

Como siempre, este genial lingüista se anticipa a modernas concepciones sobre problemas relacionados con la normativa.

La Argentina no lo olvidó jamás. Sus discípulos formaron escuela y a pesar de los distintos períodos oscuros que vivió el país, los estudios lingüísticos no fueron abandonados. Lentamente, apoyándose en los sabios y renovadores planteos, que Alonso había iniciado, fue surgiendo una doctrina lingüística argentina de la que se habla en el primer libro que presentamos.

No. No lo olvidó. En efecto, por ordenanza del Consejo Directivo de la Facultad de Filosofía y Letras, el 5 de abril de 1965, el Instituto de Filología es hoy, Instituto de Filología y Literaturas Hispánicas "Dr. Amado Alonso".

Lo dirige en la actualidad Ana María Barrenechea, una de sus brillantes discípulas, que renovó y más aún enriqueció su teoría sintáctica; y la Revista de Filología ha vuelto a surgir con nuevos bríos.

En 1973, al cumplirse el cincuentenario del Instituto, se publicó un tomo en su homenaje, en el que intervienen valiosos colaboradores.

Hasta hoy sus planteos siguen ofreciendo rumbos y enfrentan problemas que, no pueden ser abandonados.

Confiamos en que en este año, las instituciones que tanto le deben asuman ese compromiso ineludible.

Para terminar - pido disculpas de antemano - me referiré a dos manifestaciones personales que considero debo exponer en este acto.

Con este sencillo homenaje, sus discípulos queremos hacernos presentes en el centenario del nacimiento de nuestro inolvida-

ble profesor y expresarle nuestro agradecimiento por habernos señalado los caminos en el orden lingüístico, ético y cívico, que tratamos de transitar con firmeza y persistencia.

Finalmente y es fácil comprender por qué, - leeré uno de los últimos auspicios recibidos, el de María Hortensia Lacau, que comparto fervorosamente.

"Con emoción y con un profundo sentimiento de gratitud adhiero al homenaje tributado al Maestro Amado Alonso, quien desde la cátedra y el libro, como profesor, investigador y escritor iluminó el campo de la lingüística y la estilística, y cuyos discípulos han conservado y conservan el recuerdo indeleble de su calidad humana".

BIBLIOGRAFIA

Alonso Amado y Henríquez Ureña Pedro, **Gramática castellana**, Buenos Aires, 2 tomos, Losada 1938-1939.

Alonso, Amado, **La Argentina y la nivelación del idioma**, Buenos Aires, Institución Cultural Española, 1943.

Alonso, Amado, **Estudios Lingüísticos, Temas hispano-americanos**, Madrid, Gredos, 1953.

Alonso, Amado, **Estudios lingüísticos. Temas españoles**, Madrid, Gredos, 1961.

Alonso, Amado, **Poesía y estilo de Pablo Neruda**, Buenos Aires, Ed.Sudamericana, 1966.

Rosetti y Mac, **La sintaxis de la oración en la enseñanza escolar. Cuestionamiento o defensa**, Buenos Aires, La obra, 1990.

Rosetti, Mabel y colaboradores, **La formación del docente en lengua, hoy. Lingüística aplicada**, Buenos Aires, Plus Ultra, 1995.

Barrenechea, Ana María, **Amado Alonso en el Instituto de Filología, en la Argentina**, artículo publicado en la revista CAUCE de la Universidad de Sevilla, en homenaje a Amado Alonso, 1995-1996.

Revista de Filología Hispánica (Méjico, 1953), vol.VII,3-15.

Notas

(1) Enciclopedia contemporánea de la Teoría literaria, de Irena Makirk, de la Universidad de Toronto (página 153 y siguientes). (En inglés). Para Moissan, Clemente y Montserrat Iglesias, Santos (Darío Villanueva, compilador), véase bibliografía.

(2) Novak J. y Gowin B., **Aprendemos a aprender**, Editorial Martínez Roca.

(3) Mabel M. de Rosetti y colaboradores, **La Gramática hoy**, Ed.A-Z, 1994, 1995, 1996.

(4) Como ejemplo: **Literary Pragmatics**. Ed. Roger Sell. New York, Routledge, 1989. El autor es finlandés.

(5) Los siguientes textos han incorporado la sintaxis a sus planteos teóricos:

F.Gutiérrez Florez, Teoría y Praxis de Semiótica Teatral, Universidad de Valladolid, 1993.

V.V.A.A. **Pragmática de la comunicación Literaria** (R. Ohmann, R. Posner, et al.), Madrid, Arco, 1987.

HOMENAJE A AMADO ALONSO (1896-1952) EN EL CENTENARIO DE SU NACIMIENTO

Por el Dr. Avelino J. PORTO

El texto fue leído por el presidente de la corporación, durante la recordación del insigne filólogo español el 25 de marzo de 1996

El magisterio de Amado Alonso constituye un momento estelar del humanismo en la Argentina. Formado bajo la tutela de Ramón Menéndez Pidal en el Centro de Estudios Históricos de Madrid y recomendado por Américo Castro, Alonso llegó a nuestro país en 1927 para ponerse al frente del Instituto de Filología de la Universidad de Buenos Aires, que dirigió hasta 1946 y que, desde 1963, lleva su nombre.

Fue tan diversa su actividad intelectual y pedagógica y es tan importante su legado que resulta difícil reseñarlos en breves párrafos. Desde su lugar de director del Instituto de Filología Hispánica, Alonso contribuyó a la difusión de nuevas doctrinas teóricas; redactó valiosos trabajos originales sobre lingüística y crítica literaria; tradujo textos científicos del alemán, el inglés y el francés; se abocó a la formación de discípulos y a la edición de publicaciones periódicas como la *Revista de Filología Hispánica* (1939-1946) y colecciones como Estudios Estilísticos, Estudios Indigenistas y la Biblioteca de Dialectología Hispanoamericana. En el primer volumen de esta última, *Estudios sobre el Español de Nuevo México* (1930) de A. M. Espinosa, que Alonso tradujo y comentó, incluyó uno de sus primeros y más importantes trabajos sobre el área: "Problemas de dialectología hispanoamericana".

Por otra parte, Alonso irradió más allá de la Universidad de Buenos Aires una intensa labor de transferencia, como docente del Instituto Superior del Profesorado o colaborando con el Ministerio de Educación de la Nación en la redacción de programas de enseñanza.

En lucha por conservar el idioma

Su amor por la lengua española se plasmó en la escritura de numerosos libros sobre el tema: *El problema de la lengua en América* (1935), *Castellano, español, idioma nacional* (1942), *La Argentina y la nivelación del idioma* (1943) y las compilaciones de monografías *Estudios lingüísticos*, *Temas hispanoamericanos* (1953), *Estudios lingüísticos. Temas españoles* (1954) y *Problemas de la dialectología hispanoamericana* (1955). Preocupado por la preservación del castellano y siempre a favor del desarrollo de la rica diversidad de los nacionalismos lingüísticos de Hispanoamérica, Alonso defendió la enseñanza de la literatura como instrumento privilegiado para mantener la unidad y la conservación del "ideal" del idioma. Destacó así, desde el primer momento, la función esencial de los docentes y educadores en la transmisión de

los valores de la lengua. Como puesta en práctica de estas preocupaciones Alonso participó en 1935 en la Comisión Ministerial que elaboró nuevos programas de castellano para las escuelas secundarias de la Argentina. Por primera vez los docentes locales tuvieron acceso a doctrinas lingüísticas y estéticas actualizadas, muchas de ellas todavía hoy vigentes. Tres años más tarde, como complemento de las ideas expuestas en dichos programas, Alonso redactó en colaboración con otro gran estudioso hispanoamericano, Pedro Henríquez Ureña, su *Gramática castellana* (1938). Muchos docentes formados en el Instituto Superior del Profesorado y en la Universidad de Buenos Aires gozaron de sus enseñanzas y se encargaron de transmitir las luego en las aulas a cientos de miles de alumnos.

En la Gramática

Alonso realizó aportes fundamentales en la historia de los avances científicos en el campo de la gramática española. Destaquemos especialmente los relativos a la caracterización del artículo, al funcionamiento del diminutivo o a la clasificación del pronombre como categoría semántica. Punteo entre el pasado y el futuro, supo actualizarse permanentemente y logró poner al día la filología hispánica en relación con las corrientes de renovación de Francia, Alemania, Inglaterra y Estados Unidos, pero rescatando a la vez el legado de sus antecesores hispanoamericanos, especialmente de Andrés Bello, a quien siempre destacó entre sus principales modelos.

La pasión de Alonso por la filología y la lingüística están presentes, además, en su labor de crítica literaria: *Poesía y estilo de Pablo Neruda* (1940), *Ensayo sobre la novela histórica, El modernismo en "La gloria de don Ramiro"* (dos estudios autónomos reunidos en un único volumen en 1942) y la compilación póstuma *Materia y forma en poesía* (1955). El ejercicio de la Estilística -método crítico que Alonso contribuyó a formular y asentar definitivamente, no sólo en el mundo hispánico sino también en el orden mundial- se funda en el principio de que, para un conocimiento cabal de la obra literaria, es indispensable partir de un riguroso análisis del plano lingüístico de los textos. Así lo afirma Alonso en su antológica "Carta a Alfonso Reyes sobre la Estilística": señala al escritor mexicano que "quien se ponga a tal tarea (la del estudio estilístico) necesita de antemano ser especialista en los valores expresivos del idioma correspondiente" (*Mate-*

ria y forma en poesía), Madrid, 1955. Si los saberes de la lingüística son ineludibles para el investigador literario, complementariamente "la obra literaria es para Alonso la imagen perfecta, el modelo más alto y general, el canon acendrado de la realidad lingüística", como ha señalado con acierto Emilia de Zuleta en la *Historia de la crítica española contemporánea*, 1974. En todos sus trabajos de crítica literaria Alonso no se limita a estudiar problemas y autores particulares sino que constantemente formula definiciones sobre las diferentes formas de acercamiento general a las páginas. De esta manera tanto *Poesía y estilo en Pablo Neruda* como sus estudios sobre la novela histórica y Enrique Larreta o los diversos ensayos compilados en *Materia y forma en poesía* prolongan su dominio pedagógico porque son verdaderas lecciones de cómo leer con sabiduría y profundidad. En ese sentido Alonso afirma en repetidas ocasiones que lo poético consiste en la selección y reelaboración de la realidad a partir del sentimiento y de la intuición. Por ello la lectura de los libros de Alonso nos demuestra la importancia del conocimiento de la biografía de los escritores (una zona de estudios neciamente marginada en las últimas décadas) así como de la relación que su obra guarda con la literatura anterior. Dice Alonso en "La interpretación estilística de los textos literarios", acaso su ensayo teórico más sistemático: "¿Qué sentido puede tener un poema si no estamos suponiendo que ese poema ha brotado del espíritu de un poeta? Todo poema es una construcción intencional y, por lo tanto, sólo lo comprendemos y gozamos instalándonos nosotros, los lectores, en la intención que lo construye" (*Materia y forma en poesía*).

Valga como ratificación de la herencia que Amado Alonso dejó en el hispanismo argentino e internacional una nómina no exhaus-

tiva de discípulos e investigadores que se formaron bajo su dirección en el Instituto de Filología: Raimundo y María Rosa Lida, Marcos A. Morínigo, Berta Elena Vidal de Battini, Enrique Anderson Imbert, Julio Caillet-Bois, José Francisco Gatti, Daniel Devoto, Ana María Barrenechea, Juan Bautista Avalle Arce, Frida Weber de Kurlat... Con acierto Yakov Malkiel afirmó en 1972: "Mientras Amado Alonso dirigió durante casi veinte años el Instituto con su personalidad fuerte e imaginativa, éste alcanzó la cumbre de la filología hispánica en el hemisferio, según palabras evocadas por Frida Weber en el volumen *Homenaje al Instituto de Filología y Literaturas Hispánicas "Dr. Amado Alonso" en su Cincuentenario 1923-1973*.

"Maestro es quien enseña con el ejemplo"

Señoras y señores:

En su prólogo a la *Obra Crítica* de Pedro Henríquez Ureña, Jorge Luis Borges señaló: "Maestro no es quien enseña hechos aislados o quien se aplica a la tarea mnemónica de aprenderlos y repetirlos, ya que en tal caso una enciclopedia sería mejor maestro que un hombre. Maestro es quien enseña con el ejemplo una manera de tratar con las cosas, un estilo genérico de enfrentarse con el incansable y vario universo". Así, pues, de acuerdo con la definición borgiana, nadie mejor que Amado Alonso, por su intensa y brillante labor intelectual y pedagógica en el camino de la filología y la enseñanza de la literatura, para merecer el título de auténtico maestro del humanismo hispánico. Sin duda, el interés y el respeto con el que leemos actualmente su obra se prolongarán en las generaciones venideras

Significativas adhesiones suscitó la recordación a Amado Alonso

Fueron numerosas las entidades y personalidades del mundo académico y cultural, tanto de nuestro país como del extranjero, que auspiciaron o adhirieron al homenaje realizado por la Academia Nacional de Educación al filólogo español Amado Alonso.

Adhesiones y auspicios recibidos

De España: del embajador de España, **Nicolás Martínez-Fresno**; del director de la Junta de Gobierno de la Real Academia Española, **Fernando Lázaro Carreter**; del secretario gene-

ral de la Comisión permanente de la Asociación de Academias de la Lengua Española, **Humberto López Morales**; y del director del Instituto Cervantes, **Nicolás Sánchez Albornoz**. *Entidades extranjeras:* del responsable del Área de Imagen Institucional de la Presidencia de la Generalitat de Catalunya, **Carles Duarte i Montserrat**; de **Daniel Cassany**, de la Universidad Pompeu Fabra (Barcelona); del director de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla, **Alberto Millán Chivite**; del director del Departamento de Didáctica de la Lengua de la Universidad de Barcelona, **Antonio**

Mendoza; de **Paz Battane Arias** y de **Carmen López Ferrero**, de la Universidad Pompeu Fabra (Barcelona) y del presidente de la Sociedad Española de Lingüística, **Ramón Cerda Massó**.

Universidades argentinas: del Consejo Directivo de la Universidad de Buenos Aires; del decano de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, **Luis Yanes**; de la directora del Instituto de Filología y Literaturas Hispánicas "Dr. Amado Alonso" de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, **Ana María Barrenechea**; del

rector de la Universidad Nacional de La Plata, **Luis Julián Lima**; del decano de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata, **José Luis de Diego**; de la directora del Centro de Investigaciones Educativas de la Universidad Nacional de La Plata, **Celia Agudo de Córscico**; del decano de la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario, **Héctor Vázquez**; de la directora del Centro de Lingüística Aplicada de la Universidad Nacional de Rosario, **María Isabel de Gregorio de Mac**; del rector de la Universidad Nacional de Cuyo, **Juan Carlos Menghini**; de la decana de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Misiones, **Ana María Camblong**; de la vicedecana de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Salta, **María T. Martínez de Ulloa**; del rector de la Universidad Nacional de San Juan, **Tulio del Bono**; de la decana de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional del Nordeste, **Ana María de Dell'Orto**; del rector de la Universidad del Salvador, **Juan Alejandro Tobías**; y de la decana de la Universidad "Juan Agustín Maza", **Luz Arrigoni de Allamand**.

Profesorados argentinos: de la rectora del Instituto Superior del Profesorado Joaquín V. González, **Esther Lorenzini**; de la rectora de la Escuela Normal Superior N°4, **Clara Wolf**; de la rectora de la Escuela Normal Superior N°9 "Domingo Faustino Sarmiento", **Ruth Pardo Belgrano**; de la rectora del Instituto Superior del Profesorado N°2 Dr. Joaquín V. González (Rafaela) **Marta Rosa Berra**; y de la rectora del Instituto de Enseñanza Superior "Alicia Moreau de Justo", **Silvia Frichman**.

Asociaciones y editoriales argentinas y extranjeras: de **Susana Moretti de Macchia**, de la Asociación de Lingüística y Filología de la América Latina; de la presidenta de la Asociación Argentina de Hispanistas, **Melchora Romanos**; de la presidenta de la Asociación Argentina de Mujeres Universitarias, **María C. Groisman**;

de la presidenta de la Asociación Argentina de Lectura, **Lily Sosa de Newton**; de la vicepresidente de la Sociedad Argentina de Lingüística, **María Cristina Ferrer**; de la editorial Gredos (Madrid); del presidente de la editorial A-Z (Buenos Aires), **Dante Omar Villalba**; de los directores de la editorial Plus Ultra (Buenos Aires), **Marta Marengo y Rafael Román**; y del director de la editorial La Obra, **Carlos Guillermo Salas**.

Otras instituciones y personalidades nacionales: de **Emilia Zuleta**, profesora emérita de la Universidad Nacional de Cuyo y miembro correspondiente de la Academia Argentina de Letras y de la Real Academia Española; de la profesora **María Hortensia Lacau**; de la presidenta de la Asociación de Mujeres Universitarias Marplatenses, **Matilde Proto de Alcolea** y de la profesora **Angelita S. de Fossati**.

Del Embajador de España

En carta fechada el 5 de marzo, el embajador Nicolás Martínez-Fresno le expresó al doctor Avelino José Porto, presidente de la Academia Nacional de Educación:

"Acuso recibo a su carta de 1º de los corrientes, y le agradezco la información relativa al homenaje que la Academia Nacional de Educación de la República Argentina ofrecerá a la memoria del filólogo español Dr. Amado Alonso, con ocasión del centenario de su nacimiento.

"Quiero expresarle mi reconocimiento por esta iniciativa, y ofrecerle la colaboración que estime esta Embajada puede brindar.

"En este sentido, he cursado instrucciones al Consejero de Educación, Sr. Angel Altisent, a fin de que se ponga en contacto con usted.

"De todo ello no dejaré de informar a las autoridades españolas, con el ruego de que se eleve la información a la Casa de Su Majestad El Rey."

De la Universidad Nacional de La Plata

En carta dirigida al presidente de la

Academia Nacional de Educación, el decano de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Luis de Diego, manifestó:

"Tengo el agrado de dirigirme a usted con el fin de adherir calurosamente a la iniciativa de realizar un homenaje al Dr. Amado Alonso. Dicho acto hará justicia con el ilustre filólogo español, que se destacara no sólo por sus libros —clásicos de la crítica literaria—, sino también por la calidad y prestigio de sus discípulos.

"Hago votos por el éxito de esta iniciativa."

De la Generalitat de Catalunya

En su comunicación, Carles Duarte i Montserrat, director de la *Revista de Llengua i Dret* y responsable del Área de Imagen Institucional de la Presidencia, se dirigió al doctor Porto para expresar:

"Le escribo la presente para hacerle llegar nuestra adhesión más decidida y entusiasta a la conmemoración, del centenario del nacimiento del Dr. Amado Alonso, una figura excepcional de la lingüística y de la ciencia literaria del siglo XX. Le transmito nuestra felicitación más sincera y cordial por el homenaje que esta conmemoración supone a la eminente personalidad del Dr. Amado Alonso, autor de una obra científica rigurosa y admirable, de la que forman parte trabajos fundamentales sobre la posición del catalán entre las lenguas románicas."

De la S.A.L.

La vicepresidente de la Sociedad Argentina de Lingüística, María Cristina Ferrer cursó una carta a la académica Prof. Mabel M. de Rosetti en la que señaló:

"Me dirijo a usted a fin de poner en su conocimiento que la Sociedad Argentina de Lingüística (S.A.L.) se siente honrada en auspiciar el merecido homenaje que la Academia Nacional de Educación rinde a Don Amado Alonso, insigne Maestro, en ocasión del centenario de su nacimiento."

FORMACION DE DOCENTES EN TODOS LOS NIVELES, EN EL CAMPO DE LA MATEMATICA Y LAS CIENCIAS FISICAS Y NATURALES

Por el Ing. Hilario FERNANDEZ LONG

*Transcripción de la conferencia pronunciada el 3 de junio de 1996
en una reunión pública de la Academia Nacional de Educación*

Antes de entrar de lleno a desarrollar el tema de esta disertación, quisiera hacer dos aclaraciones:

1. En la actual crisis de la educación en la Argentina, sobre todo en el sistema público de educación, de ninguna manera creo que se deba atribuir la responsabilidad a docentes insuficientemente capacitados. Estoy seguro que la mayor responsabilidad recae sobre legisladores y funcionarios.

2. Cuando se examinan los sistemas educativos, se suele formular esta pregunta: "¿Qué pretende el sistema?". Hay quienes piensan que es la forma de establecer una sociedad más justa. Algunos ven en él una intención de inculcar ideas que permitan al gobierno dominar a las masas, otros creen encontrar el dominio de una clase social sobre otra, otros advierten un método para acelerar el progreso del país, otros piensan que la educación es una inversión económica, o una manera de mejorar la calidad de la mano de obra. También existen los que creen que el propósito de la educación es el de mejorar la calidad de vida de los futuros ciudadanos, o el de ayudarlos a insertarse en la sociedad o, como dicen los ingleses, "el propósito de la educación es la formación del carácter".

En lo que sigue, partiremos de la hipótesis ingenua de suponer que poner al alcance de todo el mundo los conocimientos básicos de la matemática y las ciencias físicas y naturales, es un objetivo deseable, sin entrar a analizar por qué.

A modo de introducción, me gustaría dar tres ejemplos de maravillosas aventuras de aprendizaje.

La primera aventura es propia de toda la humanidad, la segunda se refiere a la aventura de un determinado pueblo en una determinada época, y la tercera es la aventura de una persona concreta.

La primera aventura es el milagro que los niños llevan a cabo en los tres primeros años de su vida, aprendiendo a hablar; milagro que sólo puede compararse con el de su desarrollo en el seno materno, por sucesivas divisiones de una célula.

El instinto del niño

Steven Pinker, en su obra "El instinto del lenguaje", trata de demostrar que el niño puede llevar a cabo esta proeza, guiado por un instinto. Pinker dice que en sus tres primeros años de vida los

chicos no están mentalmente capacitados para aprender las estructuras gramaticales, siguiendo un proceso de razonamiento lógico. Tareas de la vida diaria mucho más sencillas que aquellas, están fuera del alcance de las posibilidades del niño. Y por otra parte, los chicos que crecen en una comunidad que maneja un lenguaje empobrecido por mezcla racial, desarrollan o inventan estructuras gramaticales más ricas y complejas que las de los adultos. Además, se sabe que si bien existen en el mundo pueblos primitivos, no existen, en cambio, idiomas primitivos. La más salvaje de las tribus utiliza una lengua tan rica y compleja como el griego o el alemán. Sobre esta base, y tomando ideas del polémico Noam Chomsky, Pinker sostiene que la única explicación de este milagro es lo que él llama "el instinto del lenguaje".

Cualquiera sea la verdadera explicación, lo cierto es que el niño, en esos tres primeros años, nos maravilla aprendiendo a usar un promedio de quince palabras nuevas por día, y a manejar una morfología y una sintaxis complejas, sin la guía de un maestro. Esta proeza de aprendizaje, que está al alcance de todos los chicos del mundo, no se repite más en toda la vida.

El milagro de Grecia

La segunda aventura es la de un pequeño pueblo que en pocos años inventa la matemática, la ciencia, la filosofía, la democracia y nos deja una producción artística y una literatura ejemplares

Daré un resumen con palabras de Bertrand Russell, ("History of Western Philosophy"):

"En toda la historia, nada es tan sorprendente o tan difícil de explicar como el repentino surgimiento de la civilización en Grecia....Lo que lograron en arte y literatura es bien conocido por todos, pero lo que llevaron a cabo en el terreno puramente intelectual es aún más excepcional. Ellos inventaron la matemática, la ciencia y la filosofía; fueron los primeros en escribir historia en lugar de meros anales; especularon libremente acerca de la naturaleza del mundo y los fines de la vida, sin sentirse encadenados por una ortodoxia heredada".

Nos seguimos preguntando "¿qué pasó, en el tiempo de Pericles, para que, de golpe, se produjera el milagro señalado por Russell, y la invención de la democracia?".

Karl Popper se hace la misma pregunta y encuentra la explicación en la difusión de la palabra escrita, y de la habilidad para leerla. El mismo Bertrand Russell dice:

“Los griegos tomaron el alfabeto de los fenicios, e hicieron la importante innovación de agregar vocales en lugar de tener sólo consonantes. No hay duda de que la adquisición de este conveniente método de escribir aceleró en gran medida el surgimiento de la civilización griega”.

La tercera aventura es un maravilloso ejemplo de aprendizaje individual.

Madame Périer, hermana de Blas Pascal, cuenta:

“Como mi padre se había propuesto instruir a mi hermano en lenguas, y como él sabía que la matemática es una cosa que llena y satisface el espíritu, no quería que mi hermano tuviera ningún conocimiento sobre ese tema, por miedo de que eso lo hiciera negligente en el estudio del latín y otras lenguas en las que él quería que se perfeccionara. Por esta razón había ocultado todos los libros que trataran de matemática.

“Mi hermano, viendo esa resistencia, le preguntó un día qué era esa ciencia, y de qué trataba. Mi padre le dijo, en general, que era el medio de hacer figuras exactas, y encontrar las proporciones que existen entre ellas, y al mismo tiempo le prohibió seguir hablando sobre este asunto, o pensar jamás en él.

“Mi hermano comenzó, en las horas de recreación, a dibujar figuras, buscando, por ejemplo, el modo de hacer círculos perfectamente redondos y triángulos equiláteros, y cosas semejantes. El encontró todo esto por sí mismo, sin dificultad, y además buscaba las proporciones que existían entre las figuras. Como no sabía ni siquiera los nombres de los elementos geométricos tuvo que inventarlos, y así, llamaba *redondo* al círculo, y *barras* a las líneas. Después de los nombres, se planteó axiomas y demostraciones perfectas, y la manera de pasar de unas cosas a otras. Y llevó tan adelante su investigación que pudo llegar a la 32a. proposición del primer libro de Euclides.

“Cuando finalmente su padre lo descubrió quedó tan maravillado que terminó regalándole el libro “Los Elementos de Euclides” para que lo leyera en los momentos de recreación”.

Después de esto, no nos puede extrañar que Pascal escribiera su “Tratado de las Cónicas”, a los 16 años.

Estos ejemplos de aprendizaje se realizan fuera del sistema formal de educación en el que se lleva a cabo el proceso docente. Pero antes de analizar el funcionamiento del aprendizaje en el aula nos debemos preguntar ¿qué adquiere el alumno al aprender?

A veces el alumno comprende, es decir descubre una regularidad, o una regla. Así puede descubrir, como Pascal, alguna propiedad de una figura geométrica. Este aprendizaje suele ser instantáneo, y no requiere una memorización dificultosa. Los conceptos que se comprenden no necesitan ser “estudiados”. Esta es la manera de comprender la matemática teórica.

Aplicar la regla

Comprender, de una manera plena, según el filósofo Lawrence Nemirow, no es sólo descubrir la regla, sino también aprender a aplicarla. Aprender a actuar según una regla es adquirir una habilidad. Este tipo de comprensión que requiere práctica, entrenamiento, es propio del cálculo, o de la resolución de problemas numéricos, o del aprendizaje de un idioma, el cual requiere la habilidad de aplicar reglas de sintaxis y de semántica.

También es el que se aplica al aprender una destreza física, como nadar o tocar el piano. En todos estos casos, el aprendizaje incluye un entrenamiento, o práctica repetida, a fin de internalizar el proceso y hacerlo automático, minimizando el esfuerzo consciente.

Las reglas o leyes de la física, no se descubren pensando, sino observando la naturaleza. Pascal fue también un físico destacado, pero no pudo haber descubierto las reglas de la física, reflexionando en sus momentos de recreación. Tuvo que hacer experimentos, o enterarse de experimentos realizados por otros, para formular nuevas reglas. Debió recoger datos de la realidad.

Pero el universo físico no se gobierna sólo con reglas que pueden ser formuladas de manera compacta. El sistema solar no se explica sólo con la ley de gravitación de Newton. El número y tamaño de los planetas no sólo está gobernado por leyes sino que dependen de una larga historia, o sea de una descripción de sucesos que pudieron no haber ocurrido, o que pudieron haber sucedido de otra manera.

O sea, que en el proceso de aprendizaje, el alumno debe descubrir reglas, y entrenarse para aplicarlas. Este descubrimiento puede llevarlo a cabo sólo pensando, como en el caso de Pascal y la geometría, o examinando experiencias propias o ajenas. Y además debe conocer hechos históricos que sólo pueden llegar a su mente por relatos escritos u orales, y alojarse en ella gracias al mecanismo de la memoria.

La motivación de todo este proceso se origina en fuentes variadas. En los primeros años de vida el niño aprende guiado por un instinto que lo hace imitar el comportamiento de los mayores, y por la necesidad de integrarse a este mundo de adultos, y también por curiosidad, o sea por el instinto de búsqueda de aventura. Después, el niño y el adolescente aprenden por curiosidad e interés en algunos casos, por el objetivo de pasar de grado, y obtener finalmente un certificado, en otros, o por simple obligación ineludible, en otros.

En lo que respecta al aprendizaje de la matemática y la ciencia, es notorio el disgusto que provoca en la mayoría de alumnos del sistema educativo. Todos conocemos niños que tienen grandes dificultades en la escuela frente a estos temas. Algunos dicen que la *cabeza no les da*, y otros atribuyen la responsabilidad a maestros y profesores, a quienes no se les entiende nada.

Quando odian la Matemática

No todos los conceptos científicos ofrecen la misma dificultad. Los chicos aprecian los conocimientos que se refieren a la ecología, algo menos los temas de ciencias biológicas. Entre las ciencias físicas encuentran cierto placer en las descripciones del Universo, galaxias y el sistema solar. En el aprendizaje de la física aceptan con resignación la descripción de teorías, pero encuentran un obstáculo insalvable cuando esas teorías entran en el campo de lo cuantitativo, y en esas famosas fórmulas que nunca pueden recordar. Pero nada odian tanto como la matemática.

En un artículo publicado en el diario La Nación, Germán Gómez, refiriéndose a un estudio realizado en España, dice: “Los datos obtenidos demuestran que la matemática constituye el punto más débil en la preparación de los escolares de ese país. Rosario Martínez Arias, de la Universidad Complutense, advirtió, con mucho tino, que se trata de un problema genérico, que se

observa en todos los países. También señaló que el empeoramiento de los resultados con el avance de la escolaridad tiene que ver con la dificultad de una enseñanza que se vuelve cada vez más abstracta. La profesora española mencionada ha dicho cosas que son conocidas por los profesionales de la educación, pero no por todo el mundo. La matemática es un viejo drama que obsesiona a la mayoría de los chicos y les genera fuertes rechazos.

“Martínez Arias tiene la honestidad intelectual de decir que la enseñanza matemática, haciéndose cada vez más abstracta, se pone lejos del alcance de muchas criaturas. Los estudiosos saben, sin atreverse a veces a divulgarlo por temor a las reacciones del gran público, que cuestiones de apariencia elemental, como el cálculo de superficies de rectángulos u otras figuras, constituyen escollos más serios de lo que se cree.”

Acerca de la dificultad que ofrece a los alumnos el aprendizaje de la matemática y la física en la escuela secundaria, solía contar el físico y profesor Teófilo Isnardi que había realizado un experimento ilustrativo. Planteó una serie de problemas numéricos y geométricos a alumnos del último año de la escuela primaria, y los mismos problemas a estudiantes del último año del bachillerato. El resultado fue sorprendente. Los alumnos de la escuela primaria fueron mejores. Isnardi decía que la escuela secundaria borraba lo poco que los chicos habían aprendido cinco años antes, y que los estudiantes debían pasar directamente del sexto grado (así se denominaba en esa época) a la Universidad.

En estas reflexiones que estamos intentando sobre la formación de docentes nos surge una primera pregunta. Este rechazo que produce la matemática en los niños, ¿no se produce también en las etapas de aprendizaje de los propios docentes? Cuando los futuros maestros y profesores estudian para llegar a serlo ¿no sienten el odio por la matemática que luego sentirán sus alumnos? ¿no estarán ellos mismos transmitiendo su fastidio?

Acerca de esto, dice Seymour Papert, matemático y estudioso de Piaget en “Desafío a la mente”:

Una pregunta a padres y maestros

“He preguntado a muchos maestros y padres qué pensaban que era la matemática y por qué era tan importante aprenderla. Pocos tenían una noción de la matemática suficientemente coherente como para justificar la dedicación de varios miles de horas de la vida de un niño a aprenderla, y los niños captan esto. Cuando un maestro le dice a un alumno que el objetivo de todas esas horas de aritmética es ser capaz de controlar la cuenta del supermercado, simplemente no se le da crédito. Los chicos ven tales “razones” como un ejemplo más de la duplicidad de los adultos. El mismo efecto se logra cuando se le dice que la matemática es “divertida”, cuando ellos están bien seguros que los maestros que dicen tal cosa dedican sus horas de ocio a cualquier otra cosa menos a esta actividad supuestamente llena de gracia. Y tampoco sirve decirles que necesitan la matemática para llegar a ser científicos: la mayoría de los niños no tienen semejante proyecto. Los chicos perciben perfectamente bien que al maestro la matemática no le gusta más que a ellos y que la única razón de aprenderla es simplemente que figura en el programa. Todo esto desgasta la confianza de los niños en el mundo adulto y en el proceso educativo. Y pienso que introduce un profundo elemento de deshonestidad en la relación educativa.

“Los niños perciben la retórica escolar sobre la matemática como falsedad. A fin de remediar esta situación debemos reconocer primero que la percepción del niño es fundamentalmente correcta. La clase de matemática que se impone a los niños en la escuela no tiene sentido, ni es divertida, ni siquiera muy útil”.

Yo no estoy seguro que sea verdad todo lo que dice Papert en estos párrafos. Es posible que en la mayor parte de los casos la matemática escolar no tenga sentido, ni sea divertida ni útil. Pero no creo que esto deba ser fatalmente así. Estoy convencido que aun con los planes y métodos vigentes, es posible para un maestro darle sentido, diversión y utilidad al aprendizaje de la matemática. Y de hecho, creo que en algunos casos esto sucede.

Para continuar con estas reflexiones, y para concretar las ideas, examinemos un caso típico de aprendizaje: el de un chico que aprende a andar en bicicleta. En este caso, la motivación es clara: el chico quiere imitar a sus amigos o hermanos en una actividad divertida. O dicho de otra manera: el chico encuentra placer en este aprendizaje.

La siguiente descripción es de Seymour Papert:

“Consideraremos el aprender a andar en bicicleta. Si no conociéramos el asunto, andar en bicicleta nos parecería algo realmente notable. ¿Qué lo hace posible? Se podría buscar la respuesta estudiando al ciclista para descubrir qué atributos especiales (velocidad de reacción, complejidad del funcionamiento cerebral, intensidad de la motivación) contribuyen a su desempeño. Esta investigación, por interesante que sea, es irrelevante para la verdadera solución del problema. Las personas pueden andar en bicicleta porque ésta, una vez en movimiento, es intrínsecamente estable. Una bicicleta sin ciclista arrojada por una pendiente empinada no se caerá: seguirá indefinidamente ladera abajo. La construcción geométrica de la horquilla frontal asegura que si la bicicleta se inclina hacia la izquierda el manubrio gire hacia el mismo lado, haciendo así que la bicicleta doble y produzca una fuerza centrífuga que la impulse hacia la derecha, contrarrestando la tendencia a caer. La bicicleta sin ciclista se mantiene en equilibrio perfectamente bien. Con un ciclista novato se caerá. Esto se debe a que el novato tiene intuiciones erróneas sobre el equilibrio, y congela la posición de la bicicleta de manera tal que los propios mecanismos correctivos de ésta no pueden actuar libremente. Así es que aprender a andar en bicicleta no significa aprender a mantener el equilibrio, sino aprender a no perturbar ese equilibrio, aprender a no interferir.

“Lo que hemos hecho aquí es comprender un proceso de aprendizaje gracias a una percepción más profunda de lo que se está aprendiendo. Los principios psicológicos no tienen nada que ver con ello”.

Aquí, otra vez, cabe disentir algo con Papert sobre la causa de la estabilidad de la bicicleta o sobre su filosofía taoísta y su precepto de “no actuar”. Pero su análisis nos ilumina sobre el tipo de examen que deberíamos hacer del proceso de aprendizaje de los conceptos matemáticos. También en este caso, el edificio de las estructuras matemáticas que el niño va levantando es naturalmente estable, y su construcción fácil y divertida, si se van colocando las piezas adecuadas en el momento adecuado. Sólo resulta inestable y frágil si se pretende insertar en el basamento piezas que corresponden al pináculo.

Se nos objetará, quizá, que aprender a andar en bicicleta es adquirir una destreza física que no puede compararse con el proceso del aprendizaje matemático. Sin embargo, para aprender

a andar en bicicleta es necesario recibir información, observar a los que saben andar, descubrir las reglas, comprender la manera de aplicarlas, y practicar hasta que este proceso se realice de manera automática. En la matemática, y en la física-matemática de la escuela, también el alumno debe recibir información, observar, descubrir las reglas, y practicar hasta saber aplicarlas. Lo mismo ocurre con el niño que aprende a hablar. En este último caso tiene tanta importancia la destreza física en el movimiento de la lengua y los labios, como el esfuerzo racional de descubrir las reglas de la sintaxis. Para aprender matemática, la importancia de la destreza física disminuye en el caso de la geometría, y desaparece en la aritmética, pero no la de la habilidad para aplicar las reglas. No existen fronteras precisas entre los procesos de aprender a andar en bicicleta, a caminar, a hablar, a tocar el piano, a realizar experimentos físicos y químicos, a resolver problemas geométricos o numéricos. Del mismo modo que es falsa la distinción entre “informar” y “formar” en el proceso educativo. No existe ningún proceso de aprendizaje en el que el sujeto no reciba información, y no adquiera la habilidad de clasificar esa información para utilizarla con el fin de adquirir alguna destreza. La información necesaria es máxima en el caso de la historia, y mínima en el caso de las matemáticas, y al revés en lo que se refiere a la necesidad de razonar, comprender y practicar.

Y hay otro ingrediente común en todos los procesos de aprendizaje espontáneo. Es el placer. Ni siquiera el aparato represor que se ha ido formando en el aula consigue eliminar completamente este placer de aprender. Si los chicos odian la matemática es porque no se ha logrado transmitirles la idea de Henry Poincaré: *el rasgo distintivo de la mente matemática no es lógico sino estético*. En el momento en que un alumno descubre la belleza de la matemática y el placer de comprender sus principios y de resolver problemas, penetra en un mundo nuevo en el que todo su fastidio se desvanece.

Existe una rama de la matemática llamada Matemática Recreativa que consiste en proponer acertijos a un público que los recibe ávidamente. Estos acertijos consisten en problemas sobre aritmética, álgebra, geometría, teoría de números, teoría de grupos, análisis combinatorio, lógica simbólica, teoría de probabilidades. Y no existe una frontera definida entre esta matemática recreativa y la matemática seria. El famoso teorema de los cuatro colores, con su laboriosa demostración, es tema de ambas vertientes de esta ciencia. Estos acertijos tienen un atractivo universal. Atraen tanto a jóvenes como a viejos, tanto a intelectuales como a gente común. Todos los adeptos a estos juegos y rompecabezas encuentran en ellos un placer estético difícil de comprender para los no iniciados. Infinidad de revistas los publican regularmente, e incluso existen publicaciones científicas de difusión internacional, como el *Journal of Recreational Mathematics*. Desde hace años vengo colaborando en algunas de estas revistas, con acertijos creados por mí, algunos de ellos recogidos en libros de Martin Gardner. Y esta tarea me ha servido para comprender que más divertido aún que resolver acertijos, es inventarlos. Y a veces me hago estas preguntas ¿existe una matemática que no sea recreativa? ¿cómo pueden existir personas que no sientan un placer estético al resolver un problema de manera elegante, o al comprender una nueva idea matemática?

Papel del docente

En este misterioso proceso, al que llamamos aprender, ¿cuál es el papel del docente?

El docente ¿es como una partera, que asiste a un nacimiento, como decía Sócrates, extrayendo del alumno, con preguntas adecuadas, conocimientos que ya estaban en él? ¿o es como un maestro Zen, el Roshi, que no explica nada de manera racional, porque es contrario al espíritu de esta escuela el apelar al intelecto? ¿o es como una madre, atendiendo con cariño a su hijo, guiándolo, y contestando a sus preguntas? ¿o es un guía de turismo, que enseña el camino, deja mirar, y da algunas referencias cuando resulta necesario? ¿o es un sargento instructor? ¿o un domador? ¿o es un director de coro? ¿o un inspector examinador? ¿o un director técnico de fútbol? ¿o un showman (o showwoman)? (En mis largos años de actividad docente muchas veces he percibido el ingrediente teatral que había en mis clases).

En la educación formal de la escuela, el papel del docente es múltiple:

1. Debe crear un ambiente o atmósfera donde el proceso de aprendizaje resulte posible.
2. Debe seleccionar y presentar al alumno los temas de aprendizaje.
3. Debe motivarlo para que haga el esfuerzo necesario para comprender las reglas.
4. Debe motivarlo para que ejerza su perseverancia, a fin de entrenarse en la aplicación de reglas.
5. Debe proporcionarle la información necesaria para que el alumno conozca los hechos de la naturaleza y los acontecimientos de la historia. Esta información la dará el docente en forma directa, o guiará al alumno para que la encuentre en libros u otros medios tecnológicos.
6. Debe juzgar sobre los logros alcanzados por los alumnos. Y muchas otras cosas más.

Nosotros nos limitaremos ahora a hablar de su participación en el proceso de aprendizaje del alumno en lo que se refiere a matemática y ciencia. Y dentro de estas últimas, dejaremos de lado las ciencias de la tierra y biológicas, que no generan mayores rechazos de parte de los estudiantes. ¿Cómo es la formación académica de los docentes que se dedican a esta tarea?

Comenzando por el nivel de la educación superior ¿cómo se forman los profesores universitarios?

En las facultades de Ingeniería y de Ciencias, los profesores de física y matemática son graduados universitarios, muchos de ellos con estudios superiores y doctorados extranjeros. La carrera docente comienza con el cargo de Ayudante, y sigue en las categorías de Jefe de Trabajos Prácticos, y Profesor Adjunto y Titular. Estos profesores ejercen también tareas profesionales, o se dedican a la investigación científica. Cumplen con el ideal de Aristóteles: “La mayor muestra de sabiduría del hombre es su habilidad para transmitir lo que saben”. Se critica a este sistema por la ausencia de estudios sobre ciencias de la educación. Pero el método se aplica en todo el mundo, y funciona bien.

Los profesores universitarios son generalmente seleccionados por la calidad de sus investigaciones y publicaciones, ya que se considera imprescindible que estos docentes ocupen la mayor parte de su tiempo en actividades científicas. Y no es sólo porque la enseñanza se beneficie con estas tareas del profesor; existe también el proceso inverso: la investigación saca provecho de la actividad docente. El físico Peter Kapitza escribió: “La historia de la ciencia prueba que los científicos cuya obra ha sido más

fructífera, son los que han tenido alumnos y han trabajado con ellos. Así Mendeleev descubrió el sistema periódico mientras buscaba un método para exponer las propiedades de los elementos de manera que sus alumnos de química general pudieran memorizarlos mejor. El joven Lobachevsky, que enseñaba geometría en una escuela para adultos, buscaba un método para explicar de la mejor manera a sus alumnos el postulado de las paralelas y fue así como descubrió la geometría no euclídea.”

En las facultades de Medicina, Arquitectura, Ciencias Económicas, en las que se dictan cursos de Matemática y Física, el sistema no funciona tan bien, en el sentido de que esas materias producen cierto rechazo por parte del estudiante. Quizá se deba, en parte, en que entre los Matemáticos y Físicos, los cargos docentes en esas facultades no son tan apreciados, o porque entre los estudiantes existe el prejuicio de que la Matemática y la Física son temas ajenos a su vocación. Creen, erróneamente, en un fraccionamiento del saber. Desconocen la frase de Sir H.J. Mackinder: “El saber es uno. Su división en materias es una concesión a la debilidad humana”, o la prohibición de ingreso a la Academia de Platón, para quienes desconocieran la geometría. Pero la principal deficiencia en los docentes es, sin duda, la falta de integración entre el saber matemático o físico que se imparte y el tema fundamental de los estudios. Un ejemplo: La física en general, y la Resistencia de Materiales en particular, son temas básicos para un odontólogo. Pero esas disciplinas no se pueden enseñar en la Facultad de Odontología, con el mismo método que en la Facultad de Ingeniería. El ideal, que difícilmente podrá lograrse, es un docente que sea simultáneamente Odontólogo e Ingeniero Estructuralista.

Pero es en los niveles de educación pre-universitaria donde aparecen las mayores dificultades. Hasta alrededor de los 18 años, el alumno se encuentra siempre frente a maestros y profesores que sólo enseñan. En la Universidad, los docentes transmiten conocimientos que ellos aplican en otros ámbitos. En la escuela, la educación está en manos de personas dedicadas exclusivamente a la educación. No estoy haciendo una crítica. Las cosas son necesariamente así, en todo el mundo. Lo que quiero decir es que la falta de una actividad concreta, cuyas habilidades el maestro pueda transmitir, coloca al docente en una situación más difícil que, por ejemplo, la del concertista de piano que es también profesor, o la del pintor que transmite lo que sabe a un grupo de aprendices.

Como maestros y profesores no tienen otra actividad de la cual extraer nuevas ideas, están obligados a recibir una formación académica muy sólida, y una capacitación permanente. En general, estos requisitos se cumplen razonablemente bien en lo que respecta a las ciencias de la educación. Pero no en lo que con cierto desdén se denomina “los contenidos”. Y menos si esos contenidos se relacionan con la matemática y la física.

Comenzando por la formación académica, nos formulamos una primera pregunta “¿quién educa al educador?”. Esta es la famosa cuestión de quién controla al controlador, quién instruye al instructor.

Mi respuesta, en lo que se refiere a matemática y física, es que el futuro docente debe aprender estas asignaturas de un licenciado o doctor universitario, que tenga otra actividad, aparte de la docente, preferentemente en la investigación científica. Está bien que el maestro sólo enseñe, ya que no hay otra alternativa. Pero no su profesor, y el profesor del profesor, y así hasta el infinito.

Los temas de matemática y física que debería estudiar un profesor debieran ser similares a los que se imparten en los dos primeros años de una Facultad de Ingeniería.

En cuanto a los maestros de la escuela primaria, aunque en algunos países no reciben cursos especiales de matemáticas, pareciera necesario que aprendan álgebra lineal, geometría, trigonometría, geometría analítica, análisis combinatorio, por lo menos. Y en física, rudimentos de cinemática y dinámica, óptica, calor, electricidad.

Nociones de investigación operativa

Los docentes de todos los niveles debieran tener nociones de investigación operativa, disciplina que no se puede ignorar en ninguna actividad comercial o industrial. Los temas de investigación operativa, programación lineal y teoría de redes, no sólo son herramientas necesarias hasta para los políticos, sino que tienen la característica de ser, en general, divertidos.

Es imprescindible que el futuro profesor o maestro de matemática y física tenga un profundo conocimiento de la historia de esas ciencias, comenzando por su iniciación en Egipto, Mesopotamia, Grecia y China. El conocimiento de la historia de la ciencia humaniza estos temas y los vincula con otras actividades humanas. Y contribuye a hacerlos interesantes y divertidos.

Es necesario que estos docentes comprendan la necesidad de conocer métodos numéricos por parte de las distintas actividades. Cómo un albañil o un carpintero necesitan conocimientos de geometría y de cálculo, cómo un médico o un experto en control de calidad debe saber probabilidades y estadística.

Es necesario que el futuro docente se ejercite en la resolución de problemas de matemática recreativa, sobre todo de aquellos que involucren conocimientos matemáticos profundos. Y más que en la resolución de estos problemas, debe ejercitarse en la invención de nuevos problemas, que quizá resulta más divertido que resolverlos. Ante esta propuesta, se puede formular una objeción que muchas veces se plantea: la mayor parte del personal docente es femenino, y a las mujeres no les interesan los juegos de ingenio ni los acertijos. Esta objeción es totalmente infundada, y puede refutarse fácilmente. Es cierto que son pocas las mujeres que se interesan por el ajedrez, pero, en cambio, son muchísimas las que se interesan por otro juego de ingenio, el bridge. En cuanto a los problemas de matemática recreativa contesto lo siguiente: tengo en mi poder la nómina de suscriptores de una revista conocida dedicada a ese tema. Pues bien, prácticamente la mitad de esos suscriptores son mujeres.

Se me preguntará ¿por qué insistir tanto en el tema de los problemas, cuando existen muchos otros temas en las clases escolares de matemática? Respondo: sí, es cierto que existen otros temas, y que la matemática moderna se ha ido apartando de los problemas. Para Rey Pastor “la matemática es la ciencia de las estructuras abstractas”. Yo creo, sin embargo, que la base del aprendizaje de la matemática por parte de chicos entre 6 y 15 años debe estar centrada, no en la exposición de teorías, ni en las demostraciones de teoremas, ni siquiera en la resolución de interminables ejercicios, sino en el planteo y solución de problemas interesantes y de aplicación práctica en las distintas actividades de la vida real.

El docente en el mundo de Internet

Es conveniente que el futuro docente se introduzca en el mundo nuevo de la computación, y de los multimedia, y que aprenda a navegar en Internet, a fin de perderle el miedo a estas innovaciones, y extraiga de ellas todo su potencial educativo; pero sin olvidar que los grandes principios de la filosofía, del arte y de la ciencia, se transmiten de persona a persona, y que la realidad virtual nunca podrá reemplazar a la realidad real.

El mayor problema que presentan los multimedia es el de la velocidad con que progresan y cambian. Profesores que aprendieron computación hace cinco años se encuentran ahora con el mundo nuevo de los discos compactos para ser leídos en la computadora, habitualmente llamados C.D. Rom, y con las redes de Internet. La cantidad abrumadora de información que contienen estos dos medios ya no dejan tiempo para aprender y usar lenguajes de programación, como el Pascal, que sin embargo todavía son útiles para aprender y enseñar matemática y física. Con respecto a este tema, ha ocurrido un hecho curioso, que muchas veces ha sucedido en la historia. Es notable, por ejemplo, lo que ha sucedido con los viajes tripulados a la Luna. La proeza se realizó hace bastantes años, y después nunca más se ha repetido. Pareciera que la humanidad se conforma con lo sucedido una vez, y que ha renunciado a repetir la hazaña. Algo parecido ha sucedido con las computadoras. Después de haberse logrado la hazaña intelectual de haber concebido las ideas poderosas, (como dice Papert), del programa almacenado, idea básica de toda la ciencia cibernética, y de los lenguajes de programación, ahora la computación está derivando hacia las infinitas consultas de discos compactos, y la navegación por las redes de Internet, en algo que más se parece a un descomunal zapping de televisión que a una actividad científica.

Los lenguajes de programación como el FORTRAN, BASIC, PASCAL, y otros similares, ahora totalmente descuidados, parecían una nueva manera, no sólo de resolver difíciles problemas matemáticos, sino también de plantearlos. Los problemas numéricos con que se tropieza la física, suelen ser planteados en la forma de ecuaciones algebraicas o diferenciales. Este suele ser un planteo compacto y muchas veces elegante. Pero luego viene la tarea de resolver esas ecuaciones, y en muchas ocasiones la resolución es laboriosa o imposible. Un programa en PASCAL, por ejemplo, reemplaza con ventaja al planteo en forma de ecuaciones diferenciales. Ese programa describe, con todo detalle el fenómeno para quien lo lee con cuidado. Pero además, corrido en una computadora, nos da la solución. Esta es una idea nueva y maravillosa que quizá no ha sido del todo comprendida. Hace veinte años creíamos que aquí estaba la base de la nueva educación en el campo de las ciencias matemáticas. Pero ahora vemos que no es así. El tema ha pasado de moda, como los viajes humanos a la luna.

Pero el mayor desafío para los institutos de formación de docentes, universitarios o no, consiste en iniciar a los futuros maestros en la apreciación de los placeres estéticos que se derivan de la matemática y la física. Así como es posible transmitir el gusto por la música a personas que no lo sienten, así como se puede hacer apreciar la belleza que encierra la música de Bach, Beethoven, es factible contagiar el gusto por el placer de la

matemática y la física a quienes sólo ven su aridez y espanto.

Así como quien descubre el placer de la música no necesita más de factores externos que le obliguen a escucharla, los maestros y profesores que egresan habiendo descubierto la belleza de aquellas ciencias no necesitarán más de controles que le impongan una capacitación permanente.

Hasta aquí hemos estado hablando de temas sobre los cuales se puede opinar con cierta seguridad, a favor o en contra. Y muchos de los temas aquí propuestos han sido alguna vez aplicados, con resultados diversos.

Pero ahora yo quisiera internarme en un terreno menos transitado, y menos seguro.

Frente al problema principal, en el que casi todos coincidimos, el del rechazo generalizado de los alumnos frente a las matemáticas. ¿no estaremos cometiendo un error grosero, que no alcanzamos a percibir?

En mi práctica profesional de ingeniero estructuralista, he tenido oportunidad de actuar como perito en el caso de importantes derrumbes de edificios ocurridos hace algunos años. La tarea que nos encomendaba el juez era la de determinar la causa de los derrumbes en una investigación de tipo detectivesco. Comenzábamos buscando alguna sutileza, algún pequeño error de cálculo o deficiencia de construcción. Pero en todos los casos en que tuve oportunidad de actuar descubrimos que la causa del derrumbe era un error grosero de cálculo o ejecución, cometido por impericia o por fraude. Y al decir grosero quiero decir que la equivocación no era del orden de un 10 o 20 por ciento, sino del 100 o 200 por ciento. Se estaba violando gravemente alguna de las leyes fundamentales de la física.

¿No estaremos violando una ley fundamental?

Y en el caso de la matemática en la escuela, mientras buscamos sutilezas y pequeños detalles ¿no estaremos cometiendo un error garrafal? ¿no estaremos violando alguna ley fundamental?

A mi juicio, y lo propongo como hipótesis, creo que sí. Y que la ley que estamos violando es la que dice que "la ontogenia repite la filogenia". O sea, que en los animales, el desarrollo del individuo a partir de su concepción, repite las etapas recorridas en la evolución de su especie. Aunque esta ley no se aplica en forma absoluta y en sus pequeños detalles en todos los animales, sin embargo sigue resultando notable que, por ejemplo, los embriones de los mamíferos superiores desarrollen en sus primeras etapas agallas como los peces, para modificarlas después y transformarlas en órganos propios del animal definitivo.

Los seres humanos han inventado y descubierto, a lo largo de la historia, partiendo del antiguo Egipto, o quizá de antes, métodos numéricos y geométricos que lo han llevado, a lo largo de los siglos, hasta la matemática moderna, esta "ciencia de las estructuras abstractas" como decía Rey Pastor.

¿No será necesario para el niño que aprende, ir recorriendo las mismas etapas que ha recorrido la humanidad en su historia? ¿no estamos violando esta regla al proponer, antes de tiempo, teorías modernas, abstracciones, y un lenguaje y una simbología que el alumno es incapaz de comprender?

Tres seminarios internacionales en Buenos Aires

Entre el 18 y el 22 de marzo fueron debatidos diversos aspectos de la realidad educativa argentina y mundial en tres importantes encuentros: en uno de ellos se presentaron distintos sistemas de asignación de los recursos públicos al sistema universitario, otro seminario se centró en las necesidades y problemas de la educación del continente americano y en el tercero se analizó el desarrollo de la educación técnica.

Recursos universitarios

Del 18 al 19 de marzo se desarrolló el seminario internacional "Modelos de asignación del aporte público a las universidades nacionales", que fue organizado por la **Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación**.

Las jornadas fueron abiertas por el **Ing. Jorge Alberto Rodríguez**, ministro de Cultura y Educación de la Nación, y contaron con la presencia de destacados panelistas nacionales y extranjeros. Sus exposiciones fueron seguidas con interés por un público formado por administradores universitarios, economistas e investigadores del área educativa.

Entre los expositores cabe señalar la presencia de **Jean-Claude Martin**, presidente de la Universidad Paul Sabatier (Toulouse, Francia), quien trató sobre "El financiamiento de la investigación científica" y de **Hugette Haugades**, directora de Política Contractual con las Universidades (Francia), quien presentó un trabajo sobre el "Método de reparto de los aportes del estado destinados a las universidades".

También expusieron **Nelson Cardoso Amaral**, vicerrector de la Universidad Federal de Goiás (Brasil), sobre "El sistema de enseñanza superior brasileño: Organización y financiamiento"; **Luis Riveros**, decano de la Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas de la Universidad de Chile, sobre "Crisis y renovación de la política universitaria en Chile"; y **Jordi Monserrat Garrocho**, director del Departamento de Planificación de la Universidad Complutense de Madrid (España), sobre "Financiación de la enseñanza superior en España: Sistema de

distribución de los recursos públicos".

Otros de los panelistas fueron **George Preddey**, jefe de Consejeros de la Educación Superior del Ministerio de Educación de Nueva Zelandia, quien se refirió al tema del encuentro desde la perspectiva de su país; **Hans-Peter Kühn**, director de Presupuesto del Ministerio de Educación Superior y Cultura del Estado de Hessen (Alemania Federal), quien expuso sobre "La educación superior en Alemania: Sistema, financiamiento, reformas y problemas"; y **John Sheehan**, del departamento de Economía del Colegio Universitario de Dublín (Irlanda), quien realizó observaciones generales sobre el tema y las particularizó al referirlas a la situación irlandesa.

Uno de los objetivos del seminario fue presentar un trabajo de los argentinos **José A. Delfino** y **Héctor R. Gertel**, del departamento de Economía de la Universidad Nacional de Córdoba. En su estudio –titulado "Modelo para la asignación del presupuesto estatal entre las universidades nacionales" y editado por el Ministerio de Cultura y Educación– los autores proponen un sistema que busca lograr condiciones de competitividad, equidad distributiva y transparencia en el uso de los recursos públicos. Los resultados de la aplicación de su modelo son ilustrados con un ejercicio de simulación que presenta tres escenarios alternativos para la distribución presupuestaria: 1) redistribución simple, 2) eficiencia, y 3) eficiencia y objetivos oficiales.

El seminario fue cerrado con una mesa redonda sobre "Nuevas dimensiones en la administración financiera de la educación superior". La misma fue coordinada por el subsecretario de Programación y Evaluación Universitaria de la Nación, licenciado **Eduardo Sánchez Martínez**, y en ella intervinieron el rector **Luis J. Lima** (Universidad Nacional de La Plata), de la comisión de Pautas del Consejo Interuniversitario Nacional; **William Experton**, de la División de Recursos Humanos del Banco Mundial y los citados **Hans-Peter Kühn** y **Luis Riveros**.

Algunos conceptos

Ministro Jorge Alberto Rodríguez (R. Ar-

gentina): Es necesario operar cambios en el sistema de financiamiento de las universidades nacionales. Para mejorar el financiamiento de las universidades hay que lograr una mayor eficiencia en el uso de los recursos y obtener fuentes complementarias de financiamiento.

Jean-Claude Martin (Francia): El financiamiento universitario diversificado da más autonomía a las universidades, pero las hace depender de más personas. En Francia, durante los últimos 20 años crecieron los aportes de las distintas fuentes de financiamiento por encima de los subsidios asignados por el estado.

Hugette Haugades (Francia): La forma tradicional de distribuir los recursos entre las universidades ha sido la asignación por insumos. Ahora se ha pasado a la distribución por producto, un sistema que busca eficiencia y calidad. En el sistema de educación superior es difícil medir el producto: el graduado no es el único producto universitario.

Luis Riveros (Chile): Nunca hubo una cultura de gestión en las universidades, salvo en las universidades privadas como la Católica. Las universidades recibían un paquete de recursos sin explicársele para qué se los entregaba y éstas no respondían en función del uso de los recursos.

Jordi Monserrat Garrocho (España): En 1983 se sancionó la Ley de Reforma Universitaria, para regularizar la autonomía universitaria, modernizar el sistema, y transferir las universidades a las 17 autonomías regionales. Una consecuencia de esta legislación fue la expansión de la demanda y de la oferta universitaria durante la década pasada. El modelo incrementalista puro en el gasto universitario, sumado al alto grado de ineficiencia del sistema, creó un gran problema en la etapa de expansión institucional.

John Sheehan (Irlanda): La educación superior hoy es masiva, por lo tanto los mecanismos de financiamiento pensados para sistemas más chicos ya no sirven. Las demandas de la sociedad y el avance tecnológico también imponen diferencias en las formas de financiamiento. Las nuevas formas de financiar la educación superior comienzan a extenderse por Europa: la in-

investigación por contrato y la multiplicación de fuentes de financiamiento.

Panorama americano

En el marco de la XXXVII Reunión Anual de la Asamblea de Gobernadores del Banco Interamericano de Desarrollo y XI Reunión Anual de la Asamblea de Gobernadores de la Corporación Interamericana de Inversiones —que tuvieron lugar en Buenos Aires entre el 21 y el 27 de marzo—, se desarrolló el “*Seminario sobre Reforma Educativa*”, que fue organizado por el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y la Corporación Interamericana de Inversiones.

Las deliberaciones del seminario fueron inauguradas por **Enrique Iglesias**, presidente del BID, y el ministro de Cultura y Educación de la Nación, **Ing. Jorge Alberto Rodríguez**. El encuentro, que se dividió en cuatro sesiones que cubrieron la totalidad del día 21, sirvió de marco para presentar el documento “¿*Qué rumbo debe tomar el mejoramiento de la educación en América latina?*”, preparado por **Martin Carnoy**, de la Universidad de Stanford, y **Claudio de Moura Castro**, del BID.

El panel sobre “*La dinámica de la reforma educativa*” fue moderado por **Eduardo Doryan Garrón**, ministro de Educación de Costa Rica, y se centró en el trabajo presentado por **Walfrido Dos Mares**, vicegobernador de Minas Gerais (Brasil). Los comentaristas fueron **Amalia Anaya**, ex directora de Reforma Educativa de Bolivia; **Clara Jusidman de Bialostozky**, de una compañía mexicana de asesoramiento en desarrollo social; **José Bernardo Toro**, de la Fundación Social (Colombia); **Gustavo Tavares**, de una fundación dominicana para el desarrollo educativo; y **María Inés Vollmer**, subsecretaria de Desarrollo Social de Mendoza (R. Argentina).

La sesión dedicada a la “*Formación y certificación de docentes*” fue conducida por **Sergio Molina**, ministro de Educación de Chile, y se basó en la exposición del profesor **Lee Shulman**, de la Universidad de Stanford (Estados Unidos). Como panelistas actuaron **Vicky Colbert de Arboleda**, asesora regional en Educación de las Naciones Unidas (Colombia); **Kenroy Ellis**, del Centro de Capacitación para el Empleo (Belice); **Daniela Santos**, periodista de *El Observador* (Uruguay); y **Hellen Stills**, presidenta de la Asociación de Maestros (Jamaica).

En el panel referido a “*Evaluación del rendimiento escolar*” participó el ministro **Jorge Alberto Rodríguez** como moderador, quien presentó a **Frank Hull**, director del Instituto para la Evaluación de Educación

(Países Bajos). Sus comentaristas fueron **Fernando Reimers**, del Instituto Harvard de Desarrollo Internacional; y **Susana Araujo de Solís**, coordinadora de Educación Básica del Proyecto de Desarrollo, Eficiencia y Calidad (Ecuador).

La última sesión, referida a las “*Escuelas secundarias y de artes y oficios*”, fue dirigida por **Paulo Renato Souza**, ministro de Educación de Brasil y en ella desarrolló su ponencia el especialista **Germán Rama**, presidente de la Administración Nacional de Educación Pública (Uruguay). Los panelistas fueron **Federico Huguet**, rector de la Universidad Don Bosco (EL Salvador); **Martín Redrado**, director ejecutivo del Instituto Nacional de Educación Tecnológica (Argentina); y el padre **Jesús Montero Tirado**, del Consejo Asesor de la Reforma Educativa (Paraguay).

El seminario concluyó con una mesa redonda de la que participaron las más altas autoridades educativas presentes en el mismo y con las palabras dirigidas por **Nancy Birdsall**, vicepresidenta ejecutiva del BID.

Algunos conceptos

Enrique Iglesias (BID): La educación es de gran importancia para la acción política en América latina porque en un mundo globalizado, la calidad de sus recursos humanos (lograda con la capacitación) será un factor determinante; porque el acceso a la educación contribuye a la distribución del ingreso y porque la formación del ciudadano informado hace a la calidad de vida.

Ministro Jorge Alberto Rodríguez (Argentina): La transformación educativa del país se realizará a partir de la descentralización (sin llegar a la municipalización), la calidad de los contenidos y de la administración, la participación de la familia y de los sectores sociales, el incremento de la obligatoriedad, la formulación de nuevos contenidos, la formación y recapacitación docente, el desarrollo de políticas compensatorias, el incremento de los recursos, el cambio de los regímenes laborales y la articulación entre educación y trabajo.

Martin Carnoy (Universidad de Stanford): Los aspectos positivos de la educación en Latinoamérica son su amplia cobertura (hay muchos jóvenes en las escuelas) y su no discriminación sexual (el acceso es casi igual para los dos sexos). El aspecto negativo es su baja calidad.

Ministro Eduardo Doryan Garrón (Costa Rica): No hay patrones comunes para desarrollar los cambios y las reformas educativas.

Lee Shulman (Universidad de Stanford): La docencia es una actividad muy exigente.

No hay un *trade-off* entre la formación de preservicio y la capacitación en servicio de los docentes. Las reformas debería partir de lo que sucede hoy entre profesores y alumnos, conservando sus aspectos positivos.

Walfrido Dos Mares (Brasil): Los ejes de la política educativa del estado de Minas Gerais son la autonomía de la escuela, el fortalecimiento de la dirección, la capacitación, la evaluación y la integración de los municipios.

Germán Rama (Uruguay): Las necesidades del mercado de empleo de hoy se acercan a lo que la escuela debería saber bien: enseñar a pensar.

Educación técnica

El Instituto Nacional de Educación Tecnológica (INET), del Ministerio de Cultura y Educación, y la Embajada Británica organizaron las Jornadas Argentino-Británicas sobre Educación y Trabajo. El encuentro, convocado bajo el lema “*La educación en el fin de siglo: Estrategia para afrontar desafíos y oportunidades*”, se desarrolló entre el 19 y el 20 de marzo.

Las jornadas fueron abiertas por el ministro de Cultura y Educación de la Nación, **Ing. Jorge Alberto Rodríguez**, y el embajador del Reino Unido en la Argentina, **Sir Peter Hall**. El encuentro se centró en el análisis de los nuevos desafíos de la educación y en la discusión de las vinculaciones del sistema educativo con el mundo del trabajo y con el sector empresarial.

Los expositores fueron **Martín Redrado**, director ejecutivo del Instituto Nacional de Educación Tecnológica; **Ian Johnston**, vicerrector de la Universidad de Sheffield Hallam y ex director general de Educación y Entrenamiento Laboral del Reino Unido; **Rubén Pereyra**, secretario gremial de la Confederación General del Trabajo; y **Angel Perversi**, ex directivo del grupo empresario Bunge y Born.

Algunos conceptos

Angel Perversi (R. Argentina): El sistema educativo tiene que ayudar a la gente a identificar los valores agregados. Por falta de guía, por falta de liderazgo, se enseñan cosas que no se utilizan en la vida laboral. La mejora continua y el trabajo en equipo son valores que deben ser inculcados a los niños desde la familia.

Ian Johnston (Reino Unido): La escuela debe enseñar a aprender porque los cambios son muy rápidos, fundamentalmente el cambio tecnológico. En el futuro, la educación inicial será solamente una preparación para la educación continua.

Fue otorgado el Premio Interamericano de Educación "Andrés Bello" 1995

El académico Alfredo M. van Gelderen integró el jurado internacional que dirimió la máxima distinción educativa que otorga la OEA en favor del antropólogo brasileño Darcy Ribeiro.

La Organización de los Estados Americanos (OEA) otorga todos los años el Premio Interamericano de Educación "Andrés Bello" como manera de reconocer "a quienes se hayan distinguido por sus méritos, labor y trayectoria en el campo de la educación". Un jurado compuesto por cinco miembros es el encargado de evaluar los méritos de los candidatos propuestos por organismos educativos oficiales o privados de los Estados Miembros de la OEA.

Un jurado internacional, designado especialmente para otorgar el premio correspondiente al año 1995, eligió por unanimidad a **Darcy Ribeiro** como ganador de la citada distinción. El doctor Ribeiro, científico y educador brasileño, ha adquirido renombre tanto dentro como fuera de su país por sus aportes académicos en los campos de la antropología y la sociología.

El jurado estuvo integrado por el profesor **Alfredo Manuel van Gelderen**, por la Argentina; y por los profesores **Celio da Cunha**, en representación del Comité Interamericano de Educación (CIE); **Carlos Muñoz Izquierdo**, representante de la Secretaría General de la OEA; e **Israel Cano**, quien representa a Belice. El quinto miembro del jurado fue designado por una entidad académica de un país Observador ante la OEA.

Características del Premio

El Premio Interamericano de Educación "Andrés Bello" consiste en un diploma de recono-

cimiento, la suma de 30 mil dólares y un viaje de ida y vuelta al país donde se realice la entrega del mismo. El jurado puede otorgar una Mención Honorífica, distinción que no incluye el premio en efectivo.

Historia del Premio

El Premio Interamericano de Educación "Andrés Bello" fue establecido en 1977 por el Consejo Interamericano para la Educación, la Ciencia y la Cultura (CIECC) y fue otorgado por primera vez al año siguiente. Su propósito declarado es "estimular la capacidad creadora e innovadora en el campo educativo de los ciudadanos que pertenecen a los Estados Miembros de la OEA".

Originalmente el CIECC lo denominó Premio "Maracay" como forma de conmemorar y perpetuar el espíritu de la Resolución de Maracay (1968), que estableció el Programa de Desarrollo Educativo (PREDE), entre otras medidas de cooperación interamericana. En 1982 el CIECC dio el nombre de "Andrés Bello" al citado premio, para así honrar la memoria del ilustre humanista venezolano.

Desde 1978 hasta 1996 hubo 40 personalidades de toda América que recibieron el citado premio. Dentro de esta nómina se incluyen seis argentinos —el país que más distinciones acumuló—, entre los que se encuentran los académicos **Octavio Nicolás Derisi**, **Américo Ghioldi**, **Gilda L. Lamarque de Romero Brest**, **Héctor Félix Bravo** y **Adelmo Ramón Montenegro**.

Lista de ganadores del Premio (1978 a 1995)

- 1978 **Luis Beltrán Prieto** (Venezuela)
- 1979 **Juan Gómez Millas** (Chile)
- 1980 **Emilio Uzcátegui** (Ecuador) y Mención Honorífica para **Mons. Octavio Derisi** (Argentina)
- 1981 **Juan José Arévalo** (Guatemala)
- 1982 **Pablo Lapatí** (México), **Gabriel Betancour Mejía** (Colombia) y Mención Honorífica para **Manuel Escamilla Alfaro** (El Salvador)
- 1983 **Irma Salas Silva** (Chile), **Uladislaio Gámez** (Costa Rica) y Menciones Honoríficas para **Américo Ghioldi** (Argentina) y **Emilio Verdesio** (Uruguay)
- 1984 **Gilda L. Lamarque de Romero Brest** (Argentina) y **César Chávez Taborga** (Bolivia)
- 1985 **Anísio Spinola Teixeira** (Brasil) y **Roberto Abadie Soriano** (Uruguay)
- 1986 **Félix Adam** (Venezuela), **Francisco Céspedes** (Panamá) y Mención Honorífica para **Desiderio Papp** (Chile)
- 1987 **Luis Alberto Sánchez** (Perú) y Mención Honorífica para **Gonzalo Rubio Orbe** (Ecuador)
- 1988 **Ruth Lerner de Almea** (Venezuela), **María Eloisa García de Etchegoyhen de Lorenzo** (Uruguay) y Mención Honorífica para **Ernesto Meneses Morales** (México)
- 1989 **Héctor Félix Bravo** (Argentina), **Mariano Baptista Gumucio** (Bolivia), **Marino Pizarro Pizarro** (Chile) y Mención Honorífica para **Carlo Federici** (Colombia)
- 1990 **Adelmo Ramón Montenegro** (Argentina), **Rodrigo Parra Sandoval** (Colombia) y Mención Honorífica para **Fernando Centeno Guell** (Costa Rica)
- 1991 **Josefina Zoraida Vázquez** (México) y Mención Honorífica para **Jaime Escalante** (Bolivia)
- 1992 **Paulo Freire** (Brasil) y Mención Honorífica para **Errol Miller** (Jamaica)
- 1993 **Bertha Braslavsky** (Argentina) y Mención Honorífica para **Teófilo Maguiña** (Perú)
- 1994 **Carlos Muñoz Izquierdo** (México) y Mención Honorífica para **Rev. Patricio Cariola** (Chile)
- 1995 **Darcy Ribeiro** (Brasil)

Fue reconocida la labor de las académicas

La Federación Argentina de Mujeres Universitarias distinguió a las mujeres que ocupan sitials en las academias nacionales en un acto que fue presidido por el secretario de Cultura de la Nación.

En una presentación realizada en el Museo Nacional de Arte Decorativo, la Federación Argentina de Mujeres Universitarias, presidida por la doctora **Luz A. Etchemendigaray**, rindió homenaje a las 32 mujeres que despliegan su actividad desde las academias nacionales. El doctor **Mario O'Donnell**, secretario de Cultura de la Nación, encabezó la celebración y destacó los aportes realizados por las mujeres en diversas disciplinas científicas y culturales.

De la Academia Nacional de Educación

Las siete académicas de

esta corporación fueron reconocidas. Las profesoras **María Celia Agudo de Córscico**, **Ana María Eichelbaum de Babini**, **Regina Elena Gibaja**, **Gilda Laura Lamarque de Romero Brest**, **Elida Leibovich de Gueventter**, **Mabel Manacorda de Rosetti** y **Rosa Elvira Moure de Vicien** recibieron su distinción en la oportunidad.

De las otras academias nacionales

La siguiente es la nómina de las académicas cuya trayectoria fue reconocida junto a las ya mencionadas.

De la Academia Argentina de Letras, las doctoras **Alicia Jurado**, **Ofelia María Kovacci** y **Jorgelina Loubet**.

De la Academia Nacional de Bellas Artes, **Alda María Armagni**, **Jeannette Arata de Erize**, **Nelly Arrieta de Blaquier**, **Noemí Gerstein**, **Nelly Kirger de Perazzo**, **Ana María Moncalvo** y **Rosa María Rovera**.

De la Academia de Ciencias, las doctoras **Ana María Martirena-Mantel** y **Amalia Sanguinetti de Bormida**.

De la Academia Nacional de Medicina, la investigadora **Christiane Dosne de Pasqua-**

lini.

De la Academia Nacional de Derecho y Ciencias Morales, las doctoras **Teresa Di Fulvio** y **Berta Kaler de Orchansky**.

De la Academia Nacional de Historia, las profesoras **Beatriz Bosch**, **María Amalia Duarte**, **Olga Fernández Latour de Botas** y **Nilda Guglielmi**.

De la Academia Nacional de Geografía, las profesoras **Elena Margarita Chiozza**, **Mabel Gallardo**, **Efi O. de Sarraih**, **Pierina Pasotti**, **Paulina Quarleri** y **Selva Santillán de Andrés**.

España distinguió al Dr. Santaló con la "Encomienda Alfonso X"

El 18 de marzo el académico **Luis Antonio Santaló** recibió la "Encomienda Alfonso X" de manos del embajador de España, **Nicolás Martínez-Fresno**. El acto de entrega de la distinción se

desarrolló en la representación diplomática de ese país.

Su denominación recuerda al monarca que durante su reinado en Castilla y León (1252 a 1284) fomentó el desarrollo del

conocimiento y personalmente cultivó las letras, la historia y las ciencias. Esta labor le valió el apelativo de "el Sabio" con el que pasó a la historia.

EDUCACION EN LA ARGENTINA

Una revista de actualidad educativa

El Ministerio de Cultura y Educación de la Nación ha distribuido Zona Educativa, una publicación destinada a informar sobre la marcha de la reforma educativa.

Una nueva publicación del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación ha comenzado a distribuirse desde el mes de marzo. Se trata de *Zona Educativa*, una revista de distribución gratuita, de cuidada edición concebida como un "espejo de la transformación educativa".

En la presentación de su primer número los editores proponen inaugurar "un espacio de comunicación entre todos los actores del

ámbito de la educación" e instan a que los lectores se comuniquen y expresen en distintas páginas de la publicación.

El material periodístico se organiza por medio de secciones definidas. Entre ellas se encuentran los informes especiales, los reportajes a autoridades oficiales y educadores, los perfiles educativos y la sección estadística. Además, existen divisiones dedica-

das a cada uno de los nuevos niveles educativos (la Educación Inicial, la Educación General Básica y el Polimodal), a las provincias y a la educación internacional.

Los lectores son invitados a participar en las tres secciones habilitadas al efecto: "Correo", "Usted escribe" y "Preguntas y respuestas". La dirección de *Zona Educativa* es Pizzurno 935 of.123 (1020 Buenos Aires).

JOSE MARIA TORRES

Por la Prof. Mabel MANACORDA de ROSETTI

Semblanza desarrollada en el acto de incorporación a la Academia el 6 de diciembre de 1993

Conocí el nombre y la personalidad de José María Torres, a través de mis lecturas juveniles, las que admiraba mi generación.

Entre ellas, Juvenilia, de Miguel Cané. No fue un encuentro muy feliz.

Cané en las primeras páginas relata con su estilo ágil y sabroso, una rebelión que organizaron los alumnos contra José María Torres, a quien acusaban por su enérgica actitud frente a las temibles y terribles travesuras de los estudiantes y por ser un español, monárquico, que pretendía gobernar e imponerse a los alumnos, republicanos decididos.

Pero la disciplina del colegio mejoró con el ingreso de José María Torres que, como dice Cané, “con mano de hierro nos metió en vereda a fuerza de castigos”. Sin embargo, aquellos admiradores de la personalidad de Jacques, de su sabiduría y de su historia política, reconocieron cuánto le debían al vicerrector: “Sin su energía perseverante, no hubiera concluido los estudios”, confiesa Cané.

Al conocer, sin embargo, la personalidad de Torres y su actuación en España y en América, surgió ante mí la figura de un maestro, decidido formador de maestros, y activo organizador de escuelas normales. En una palabra, se destaca por su efectiva acción en favor de un “normalismo”, que preparó a los docentes surgidos de las escuelas normales de la Argentina, maestros que hicieron de la escuela primaria de nuestro país un modelo para Latinoamérica.

Me formé en esa escuela, en el Departamento de Aplicación de la Escuela Normal N° 4, con maestros que admirábamos por la amplitud y diversidad de sus conocimientos y por su responsabilidad.

Maestros que despertaron nuestra curiosidad intelectual y el respeto por un saber y una cultura estimulantes; maestros rigurosos que nos exigían largas horas dedicadas al estudio, que aceptábamos complacidas.

Estos datos y estos recuerdos me impulsan a evocar el papel de la ESCUELA NORMAL, así con mayúsculas, y su trascendencia en un prolongado y fecundo período, de acción educativa eficaz.

Sé, hoy, que mis ocho años de docente en los profesorado de enseñanza primaria me permitieron evaluar el lento y penoso proceso de deterioro en la formación del maestro, la pérdida de la fuerte vocación docente, que la “vieja” Escuela Normal nos inculcaba

desde el segundo año secundario, en que comenzaba la práctica de las clases en el Departamento de Aplicación.

Desde luego, no es el objetivo de esta conferencia ofrecer una solución para este problema, para lo cual no me siento capacitada.

Sólo he querido consignar con la evocación de mi experiencia de vida, que hubo una etapa inolvidable y brillante en el desarrollo de la escuela primaria argentina, que gracias a Dios pude vivir plenamente.

José María Torres¹ nació en Málaga, en 1825. “Terminó sus estudios en la Escuela Normal Central, que tiempo antes había sido fundada en Madrid, con el objeto de formar directores de Escuelas Normales e Inspectores de Instrucción primaria. Sus estudios terminaron brillantemente y le otorgaron el título de Profesor Normal”².

Su actividad en la creación de escuelas y en la inspección de los establecimientos primarios, tanto en Cádiz a donde fue trasladado y en Madrid, revelan una decidida orientación en sus proyectos educativos: la enseñanza primaria y la Escuela Normal.

Abandonó su país para instalarse en Montevideo, pero pronto se trasladó a Buenos Aires, donde fue nombrado—como ya dijimos— vicedirector del Colegio Nacional de Buenos Aires e Inspector de Escuelas de ese nivel, por su currículo en el que las autoridades españolas avalaban sus logros en la organización de escuelas y en las orientaciones y métodos didácticos.

Cumple luego una labor efectiva de inspección de las escuelas de Catamarca, La Rioja y las provincias de Cuyo, como reconoce la memoria ministerial de 1872.

Por fin, en 1876 es llamado a hacerse cargo de la Escuela Normal de Paraná, como inspector de Colegios Nacionales hasta que se lo designó director efectivo. Entonces comenzó la influencia de la Escuela Normal de Paraná que sería decisiva en la política educativa del país.

Señalemos algunos de los planteos que surgieron durante el rectorado de Torres y que después sirvieron de modelo a otras escuelas del país:

1) La Escuela Normal se convierte en Escuela Normal de Profesores. Con tres años de estudios se obtiene el título de maestra; después de dos años más, el de profesor.

2) En 1880, presenta un plan de estudios en el que da

SUSCRIPCION AL BOLETIN DE LA ACADEMIA NACIONAL DE EDUCACION

NOMBRE Y APELLIDO.....INSTITUCION.....
 CALLE.....N°.....LOCALIDAD.....
 C.P N°.....PROVINCIA.....PAIS.....

Envío giro postal por \$ 15 a nombre de la Academia Nacional de Educación, para recibir 5 ejemplares del Boletín.

Firma

Pacheco de Melo 2084 - (1126) Capital Federal, REPUBLICA ARGENTINA. Tel/Fax 806-2818/8817

LOS SITIALES DE LA ACADEMIA

preeminencia a la *enseñanza del Castellano*, entre otras materias: Matemática, Pedagogía, Crítica y Práctica de la Enseñanza y Ciencias Naturales, no consideradas en planes anteriores.

3) Distribuyó cuidadosamente las horas de observación y práctica de la enseñanza, destacando la función de la Escuela Normal.

4) Fundó en 1884 el Jardín de Infantes, el primero que funcionaba en la Argentina.

5) EL Vicerrector que instauró un gobierno tiránico en el Colegio Nacional, defiende ahora la supresión de las torturas en la Escuela Normal.

6) Presentó un plan para remodelar el nuevo edificio de la Escuela Normal, que revela la capacidad de organizador de Torres, al diseñar una construcción adecuada para formar maestros, amplia y "funcional" a la vez.

Nos parece significativo consignar que en las distintas ciudades del país, los importantes edificios de las escuelas normales reflejaban los objetivos de una política educativa. Cuando se inaugura el nuevo edificio de la Escuela Normal de Paraná, el 11 de diciembre de 1884, el Ministro de Educación y Justicia, doctor Eduardo Wilde, que asistió al acto, reconoció que ese hecho demostraba la intención del gobierno "sobre los destinos futuros de esa gran institución".

La Escuela Normal estaba en la mira de la acción educativa de las autoridades de entonces, que advertían la importancia de la formación del maestro para "educar al soberano".

Problema acuciante que se resolvió con inteligencia en aquella

época.

Problema acuciante, que, como todos reconocen, subsiste, en la actualidad.

Torres se aleja de las actividades docentes, cansado y enfermo, pero no abandona sus preocupaciones, dedicándose a la elaboración de textos pedagógicos.

Es digno recordar su libro *El arte de enseñar*⁸ donde manifiesta su capacidad didáctica y su orientación progresista para la época. En uno de sus capítulos aparecen conceptos reveladores de su posición como maestro: "No decir nunca al niño lo que puede descubrir por sí mismo".

Y sobre el arte de preguntar, que considera "importante requisito del buen maestro" dice: "Las preguntas que sirven directamente para la enseñanza . . . constrúyense de modo que el discípulo se vea incitado a ejecutar sus facultades reflexivas, para descubrir por sí mismo la verdad".

Muere en Gualeguay, Entre Ríos, en casa de su yerno, en 1895.

Notas

1. Agradezco a la profesora Celia Agudo de Córscico los materiales que me ha proporcionado sobre la vida y actuación de Torres

2. Sara Figueroa: *La Escuela Normal de Paraná*, Predassi, impresores. Paraná, 1934.

3. José María Torres: *El arte de enseñar*, Angel Estrada, quinta edición.

RODOLFO RIVAROLA

Por el Doctor Pedro José FRIAS

Semblanza desarrollada en el acto de incorporación a la Academia el 7 de junio de 1993

Al agradecer esta honrosa designación, advierto que sólo una fuerte vocación docente -la de enseñar y ser enseñado- venció mis escrúpulos.

Pero no vacilé en la elección del sillón: Rodolfo Rivarola. Lo conocía por tradición oral y por las evocaciones de Garbarini Islas, Sánchez Viamonte y Saavedra Lamas¹. Pertenecía a la generación más joven del 80. Desempeñó la cátedra, la magistratura, fue publicista fecundo, Rector de la Universidad de la Plata. Era una inteligencia penetrante que no separaba la palabra del servicio; por eso consejero discreto y escuchado por su sola autoridad intelectual; trascenden-

te, sin grandilocuencia e innovador, pero irreverente. La escena pública le era connatural, pero no fue político ni siquiera cuando trató de fundar el Partido Unitario. Yo, federal convencido, he dicho siempre que bendigo a mis antepasados unitarios que después de Caseros fueron tan buenos federales. Quizás Rivarola pensaría así ahora.

Nota: 1. G. Garbarini Islas, en *Anales de la Academia Nacional de Ciencias Morales y Políticas*, volumen 17 (Buenos Aires, 1988); G. Sánchez Viamonte, eodem, volumen 1; *Gran enciclopedia argentina*, Abad de Santillán, tomo 7 (Buenos Aires: Ediar, 1976).



BOLETIN DE LA ACADEMIA NACIONAL DE
EDUCACION

COMISION DE PUBLICACIONES:

Prof. Antonio SALONIA (Coordinador)
Prof. Regina Elena GIBAJA
Ing. Marcelo SOBREVILA
Dr. Gregorio WEINBERG

SECRETARIO DE REDACCION:

Lic. Luis G. BALCARCE

Pacheco de Melo 2084 (1126) Capital Federal, REPUBLICA ARGENTINA. Tel/Fax 806-2818/8817