

BOLETIN DE LA ACADEMIA NACIONAL DE EDUCACION

Número 26

Buenos Aires, diciembre 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***Rosa MOURE DE VICIEN****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**

- Un año de actividad en cumplimiento de nuestras metas institucionales..... 2
- Dos concursos para 1997..... 4

IDEAS Y TRABAJOS

- *"Prejuicios antiguos y modernos en educación"*,
por el **Dr. Jorge Bosch**..... 5

EDUCACION EN LA ARGENTINA

- El "Plan Social Educativo"..... 10

EDUCACION INTERNACIONAL

- La Argentina presidió la 45ª reunión de la CIE..... 11
- Nueve recomendaciones..... 11

VIDA ACADEMICA

- Actividades de otras Academias nacionales
"Criterios para una Política Científico-tecnológica"..... 3
- Premian a científicos de distintas disciplinas..... 3
- Distinguieron a la académica **Romero Brest**..... 12

PERFILES DE EDUCADORES

- *"María Adela Luchetti de Monjardín"*,
por la **Prof. Regina Elena Gibaja**..... 13

(...) 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

Un año de actividad en cumplimiento de nuestras metas institucionales

Conferencias, publicaciones y reuniones, entre otras iniciativas, forman parte del trabajo efectuado por la corporación a lo largo del año que finaliza.

Durante 1996, la Academia Nacional de Educación desarrolló distintas actividades relacionadas con sus objetivos institucionales, continuando las acciones emprendidas en 1984 con el nacimiento de la corporación. Resulta conveniente, por lo tanto, realizar un rápido balance de lo actuado durante el año que finaliza.

Conferencias y actos públicos

Entre los meses de marzo y noviembre se desarrollaron numerosas actividades en el salón de conferencias de la Academia Nacional de Educación.

El 25 de marzo se realizó una sesión de homenaje a Amado Alonso, el filólogo español nacionalizado argentino de cuyo nacimiento se cumplieron cien años. El acto fue abierto por el académico presidente de la corporación, **Avelino José Porto**, quien se refirió a la trayectoria personal e intelectual de Amado Alonso. La académica **Mabel Manacorda de Rosetti** cerró el homenaje con la conferencia titulada *"Amado Alonso y los programas de Castellano de 1936: una revolución copernicana"*.

El 6 de mayo el académico **Alberto Carlos Taquini (h.)** disertó sobre el *"Primer cuarto de siglo de las nuevas universidades (1971-1996)"*. La actividad fue encabezada por el doctor **Héctor Félix Bravo**, quien presentó al orador.

El 2 de junio el académico **Hilario Fernández Long** expuso sobre *"La formación de docentes para todos los niveles en el campo de la matemática y las ciencias exactas y naturales"*.

El 13 de junio se desarrolló el octavo *"Taller sobre colegios universitarios"*. En la oportunidad el académico **Alberto Carlos Taquini (h.)** hizo una presentación sobre estos nuevos establecimientos terciarios.

El 5 de agosto la académica **Gilda Lamarque de Romero Brest** se refirió a los *"Desarrollos actuales de la educación secundaria y las propuestas para el Polimodal"*.

El 2 de septiembre la académica **María Celia Agudo de Córscico** disertó sobre *"El aprovechamiento escolar: concepto y factores asociados"*.

El 4 de octubre el académico **José Luis Cantini** expuso sobre *"La autonomía y la autarquía universitarias en la Constitución reformada"*.

El 15 de octubre se realizó un nuevo *"Taller sobre colegios universitarios"*. El académico **Alberto Carlos Taquini (h.)** y los panelistas invitados se refirieron al tema de la educación superior no universitaria y su vinculación con el sistema universitario.

El 4 de noviembre el académico **Emilio Fermín Mignone** dio una conferencia sobre *"Legislación universitaria: pasado y presente"*.

En la Feria del Libro

La corporación participó por primera vez en la XXII Exposición FERIA INTERNACIONAL DE BUENOS AIRES - EL LIBRO DEL AUTOR AL LECTOR. Para ello instaló un *stand* desde el cual personal especializado puso a disposición del público las publicaciones y brindó información institucional sobre la Academia Nacional de Educación.

La exposición estuvo abierta al público entre el 19 de abril y el 6 de mayo y se desarrolló en el Centro Municipal de Exposiciones. Este año concurrieron a la muestra (organizada por la Fundación El Libro desde 1975) más de un millón de visitantes, hecho repetido con frecuencia y que ubica a la feria de Buenos Aires entre las cinco más importantes del mundo.

Debido a la buena respuesta del público, la Academia Nacional de Educación volverá a participar el año próximo en la Feria del Libro.

Nuevas ediciones

Durante 1996 se ha cumplido un plan de

publicaciones que incluyó la salida de cinco números del *"Boletín"* (Nº22 al Nº26) y la edición de seis libros pertenecientes a la serie "Estudios".

En los "Estudios" los autores analizan y formulan propuestas sobre aspectos teóricos, metodológicos y prácticos de la educación nacional e internacional. Los tres volúmenes (Nº7 al Nº9), aparecidos durante la primera mitad del año, han sido los siguientes: *"Una confrontación de relevancia: Derecho de huelga vs. derecho de aprender"*, del académico **Héctor Félix Bravo**; *"La Ley Federal de Educación de la República Argentina"*, del académico **Alfredo Manuel van Gelderen**; y *"La teoría de los polisistemas en el área educativa"*, de la académica **Mabel Manacorda de Rosetti**. Los tres libros (Nº10 al Nº12) que se encuentran en prensa y saldrán antes de fin de año son: *"Descentralización educativa, participación y democracia: Escuela autónoma y ciudadanía responsable"*, del académico **Antonio Francisco Salonia**; *"La autonomía y autarquía de las universidades nacionales"*, del académico **José Luis Cantini**; y *"La capacitación ocupacional en las políticas de empleo"*, del académico **Juan Carlos Agulla**.

Presentación de libros

El 24 de abril la Academia Nacional de Educación y la editorial Troquel presentaron la obra de **Daniel Fernando Filmus** *"Estado, sociedad y educación en la Argentina de fin de siglo: Proceso y desafíos"*. Se trata de la edición del trabajo que recibió el primer Premio Academia Nacional de Educación 1995.

El 28 de agosto, en el salón de actos del Instituto Superior del Profesorado "Joaquín V. González", fue presentado el libro *"La teoría de los polisistemas en el área educativa"*, de la académica **Mabel Manacorda de Rosetti**. Acompañaron a la autora la profesora **Gilda Lamarque de Romero**

Brest, vicepresidente primera de la corporación; el profesor **Antonio Salonia**, coordinador de su Comisión de Publicaciones; la profesora **Esther Lorenzini**, rectora del Profesorado; y la profesora **Silvia Calero**, directora de su Departamento de Castellano, Literatura y Latín.

Reunión con la Ministra de Educación

El 3 de junio los miembros de la corporación recibieron a la licenciada **Susana Beatriz Decibe**, ministra de Cultura y Educación de la Nación, con quien mantuvieron una reunión de carácter privado por más de dos horas. La Ministra—acompañada por **Manuel García Solá**, secretario de Programación y Evaluación Educativa, e **Inés Aguerro**, subsecretaria de Programación y Gestión Educativa—concurrió a la sede de la Academia Nacional de Educación para informar sobre la política educativa desarrollada por el gobierno nacional, la transformación del sistema educativo y la definición del nivel polimodal.

Recibieron a los representantes oficiales los académicos **Avelino José Porto**, **Gilda Laura Lamarque de Romero Brest**, **Alfredo Manuel van Gelderen**, **Luis Ricardo Silva**, **Gregorio Weinberg**, **Antonio Francisco Salonia**, **Alberto Carlos Taquini (h.)**, **Fernando Storni (S.J.)**, **José**

Luis Cantini, **Ana María Eichelbaum de Babini**, **Hilario Fernández Long**, **Mabel Manacorda de Rosetti**, **Emilio Fermín Mignone**, **Rosa Elvira Moure de Vicien**, **Horacio Rimoldi**, **Horacio Rodríguez Castells** y **Marcelo Antonio Sobrevila**.

Premios de la Academia Nacional de Educación

El 11 de septiembre, en un acto realizado en el salón de conferencias de la corporación, se entregó el segundo premio correspondiente al certamen "Premio Academia Nacional de Educación". El mismo recayó sobre las licenciadas **Gabriela Leticia Diker** y **Flavia Zulema Terigi** por su trabajo "*La formación docente: fundamentos teóricos y empíricos*". El académico **Avelino José Porto** entregó el premio y la académica **María Celia Agudo de Córscico** habló en representación del jurado que evaluó las obras presentadas.

La Academia Nacional de Educación ha convocado a los estudiosos del área educativa a participar en dos concursos durante 1997. Se trata del tercer "Premio Academia Nacional de Educación", dirigido a investigadores jóvenes (menores de 40 años), y del "Premio Domingo Faustino Sarmiento", dirigido a investigadores de todas las edades.

Distinciones

El 18 de marzo el académico **Luis Antonio Santaló** recibió la "Encomienda Alfonso X" de manos del embajador de España, **Nicolás Martínez-Fresno**, en un acto desarrollado en la representación diplomática de ese país.

El 19 de abril, la académica **Regina Elena Gibaja** recibió el "Premio VI Jornadas de Educación", otorgado por la Fundación El Libro, por su obra "*El trabajo intelectual en la escuela*", un trabajo de investigación editado por la **Academia Nacional de Educación** en 1995 dentro de la serie "Estudios".

El académico **Juan Carlos Agulla** fue designado profesor emérito por el Consejo Superior de la Universidad de Buenos Aires, a propuesta de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales.

El académico **Emilio Fermín Mignone** fue elegido presidente de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU), organismo para el que fue nominado por el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación y del que también forma parte el académico **Fernando Storni S.J.**

La académica **Gilda Laura Lamarque de Romero Brest** recibió el premio "Konex de Platino 1996" en el área de Educación.

VIDA ACADEMICA

Actividades de otras Academias nacionales

"Criterios para una Política Científico-tecnológica"

La Academia Nacional de Ciencias de Córdoba, institución que preside **Alberto P. Maiztegui**, comenzó a desarrollar este año una serie de reuniones de trabajo que se extenderán hasta 1997. Tales encuentros tienen como tema convocante los "*Criterios para una Política Científico-Tecnológica Argentina*".

Al término de estas activi-

dades se habrá reunido un material útil para quienes tengan la responsabilidad futura de decidir en el área de la ciencia y la tecnología. De las reuniones, que no son públicas, participan los expositores designados para la ocasión (científicos, economistas, autoridades oficiales, legisladores o empresarios), los académicos y algunos invitados especiales.

Premian a científicos de distintas disciplinas

La Academia Nacional de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales, entidad que preside el doctor **Mario A. Mariscotti**, otorgó premios a investigadores argentinos de distintas disciplinas científicas. Se trata de los premios "Academia Nacional de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales" y "Ernesto E. Galloni" correspondientes a 1996.

Los premios "Academia Nacional de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales", discriminados por disciplinas, recayeron en los doctores **Domingo A. Tarzia** (Matemática), **Fidel A. Schaposnik** (Física Teórica), **Alejandro Feinstein** (Astronomía), **Alberto J. Solari** (Biología Celular), **Eduardo A. Castro** (Química Teórica), **Luis A. Spalletti** (Sedimentología), **José G. Etse** (Ingeniería Estructural) y en el ingeniero **Carlos A. Micucci** (Ingeniería Geotécnica).

El premio "Ernesto E. Galloni", instituido para fomentar la labor de los investigadores jóvenes, fue otorgado al doctor **Germán Guido Lavalle** (Ingeniería Nuclear).

Dos concursos para 1997

"PREMIO 1997 ACADEMIA NACIONAL DE EDUCACION"

TEMA: "LA EDUCACION TECNICA EN LA CULTURA DEL HOMBRE CONTEMPORANEO".

JURADO: Académica Prof. Ana María E. de BABINI, Académico Ing. Hilario FERNANDEZ LONG, Académica Prof. Gilda L. de ROMERO BREST, Académico Ing. Marcelo A. SOBREVILA, Académico Dr. Alberto C. TAQUINI (h)

SUPLENTE: Académico Dr. Jorge Bosch, Académico Dr. Horacio RODRIGUEZ CASTELLS

PREMIOS

1er Premio: "ACADEMIA NACIONAL DE EDUCACION", consiste en la suma de \$ 5.000, diploma de honor y la publicación del trabajo premiado.

2º Premio: Consiste en la suma de \$ 2.000 y diploma.

Menciones especiales: hasta cuatro. Se otorgará diploma.

PARTICIPANTES: Los concursantes deberán residir en el país, ser menores de 40 años al 31 de diciembre de 1996.

TRABAJOS: Los trabajos deberán ser inéditos. Se presentarán en la sede de la Academia en hojas numeradas y encuadradas en cinco ejemplares. Su extensión no deberá ser inferior a cien, ni superior a doscientas páginas carta, a doble espacio, 70 espacios por renglón y 30 renglones por página.

Serán presentados bajo seudónimo. En sobre cerrado se indicará nombre y apellido, nacionalidad, domicilio y teléfono y se incluirá fotocopia del documento de identidad.

CIERRE DEL CONCURSO: El límite para la presentación de los trabajos será el 30 de junio de 1997.

Se entregarán en la sede de esta Academia hasta la hora 18 del día indicado.

DECISION: El jurado deberá pronunciarse dentro de los 45 días de producido el cierre del certamen y el premio se entregará en acto público el día 11 de septiembre de 1997.

La decisión del jurado será inapelable. El jurado podrá declarar desierto el concurso.

DEVOLUCION: Los trabajos no premiados serán devueltos a sus autores un mes después de conocido el fallo del jurado y durante el término de 90 días, vencido el cual no tendrán derecho a reclamación.

"PREMIO DOMINGO FAUSTINO SARMIENTO 1997"

TEMA: "LAS NUEVAS FORMAS CULTURALES Y LA CULTURA DE LA ESCUELA".

JURADO: Académico Dr. Héctor F. BRAVO, Académica Prof. Elida L. de GUEVENTTER, Académica Prof. Mabel M. de ROSETTI, Académico Dr. Fernando MARTINEZ PAZ, Académico Dr. Gregorio WEINBERG

SUPLENTE: Académico Dr. Horacio RIMOLDI, Académico Rev. Padre Fernando STORNI S.J.

PREMIOS

1er Premio: "DOMINGO FAUSTINO SARMIENTO", consiste en la suma de \$ 5.000, diploma de honor y la publicación del trabajo premiado.

2º Premio: Consiste en la suma de \$ 2.000 y diploma.

Menciones especiales: hasta cuatro. Se otorgará diploma.

PARTICIPANTES: Los concursantes deberán residir en el país y no habrá límite de edad para los participantes.

TRABAJOS: Los trabajos deberán ser inéditos. Se presentarán en la sede de la Academia en hojas numeradas y encuadradas en cinco ejemplares. Su extensión no deberá ser inferior a cien, ni superior a doscientas páginas carta, a doble espacio, 70 espacios por renglón y 30 renglones por página.

Serán presentados bajo seudónimo. En sobre cerrado se indicará nombre y apellido, nacionalidad, domicilio y teléfono y se incluirá fotocopia del documento de identidad.

CIERRE DEL CONCURSO: El límite para la presentación de los trabajos será el 30 de junio de 1997.

Se entregarán en la sede de esta Academia hasta la hora 18 del día indicado.

DECISION: El jurado deberá pronunciarse dentro de los 45 días de producido el cierre del certamen y el premio se entregará en acto público el día 11 de septiembre de 1997.

La decisión del jurado será inapelable. El jurado podrá declarar desierto el concurso.

DEVOLUCION: Los trabajos no premiados serán devueltos a sus autores un mes después de conocido el fallo del jurado y durante el término de 90 días, vencido el cual no tendrán derecho a reclamación.

Se pueden solicitar las bases completas de ambos concursos en la sede de la Academia Nacional de Educación, Pacheco de Melo 2084, Capital Federal. Tel. 860-2818.

PREJUICIOS ANTIGUOS Y MODERNOS EN EDUCACION

Por el Dr. Jorge BOSCH

El trabajo fue expuesto en la sesión privada del 7 de octubre de 1996

Deseo aclarar ante todo que éste no es un trabajo de investigación en el sentido habitual del término, puesto que no he realizado experimentación controlada respecto de los temas tratados ni he utilizado resultados estadísticos científicamente fundados. He hecho solamente un esfuerzo teórico basándome en mi experiencia educativa a lo largo de muchos años, en lecturas de diversa índole, en conversaciones con educadores y en reflexiones personales. Me han resultado útiles para una parte de esta presentación los datos aportados por mi hijo, el profesor Henri Bosch, quien está concluyendo un trabajo de investigación histórico-pedagógica sobre aspectos de la educación argentina en el período 1890-1920. En consecuencia, esta exposición reviste el carácter de un breve ensayo acerca del tema indicado en el título.

Hablaré de prejuicios en el sentido estricto de esta palabra: juicios adoptados "a priori", es decir, sin haber realizado un análisis profundo de la cuestión ni haber recurrido al examen objetivo de la realidad. Sé que el término "objetividad" se presta a discusión y ha sido particularmente controvertido por algunas corrientes filosóficas contemporáneas, pero no es mi propósito detenerme en este problema aquí y ahora. En cuanto a la clasificación de los prejuicios en *antiguos* y *modernos*, debo reconocer que es un tanto ambigua porque no siempre está clara su vigencia desde el punto de vista cronológico; pero se sobrentiende que se trata de una apreciación en términos muy generales y aproximativos. Tendré ocasión de señalar, al pasar, algunas de estas fluctuaciones de carácter temporal.

Primera parte: Prejuicios antiguos

1.1. Autoritarismo. Apenas hablaré de este prejuicio porque no sólo está plenamente superado sino que ha sido suficientemente denunciado, estigmatizado y aborrecido. Tanto es así, que a veces me asalta el deseo de encontrarle algo de bueno. Por lo menos, conviene definirlo bien. Desde el punto de vista pedagógico el autoritarismo presenta dos aspectos: el del conocimiento y el de la disciplina. El autoritarismo en el conocimiento consiste en establecer e imponer como verdades ciertas afirmaciones basadas exclusivamente en el criterio de autoridad y sin discusión; sea autoridad del maestro o de la fuente que utiliza. El autoritarismo en la disciplina consiste en la imposición de pautas rígidas de comportamiento, carentes de fundamento y de explicación. Esto es lo que

yo llamo autoritarismo como antiguo prejuicio pedagógico que ya ha sido superado, al menos en Occidente. Que se hallen todavía algunos resabios en casos aislados es un detalle anecdótico. Veremos después, al tratar los prejuicios modernos, que uno de éstos consiste en tergiversar el significado de la palabra "autoritarismo", aplicándola de tal modo que lo que resulta atacado finalmente no es el autoritarismo propiamente dicho sino el proceso de un aprendizaje ordenado y equilibrado.

1.2. Pasividad del educando. Este prejuicio tiene dos fuentes: el autoritarismo y la doctrina filosófica de la *tabula rasa*. Por un lado el educando debe estar sometido al maestro y por otra éste puede "inscribir" en la mente de aquél los conocimientos que se consideran acertados. Cuanto más pasivo sea el alumno más eficazmente se llevará a cabo la "inscripción". Este prejuicio también se encuentra totalmente superado, tanto como su fundamento filosófico.

1.3. Castigos corporales. Es una consecuencia extrema de los dos prejuicios anteriores. La autoridad irrestricta del maestro y la exigencia de pasividad del alumno llevan a suponer que, si hay en éste una desviación de las normas o una falta de aprendizaje ello se debe a malas inclinaciones que deben ser corregidas drásticamente. El célebre aforismo "la letra con sangre entra" da cuenta en forma contundente del contenido de este prejuicio. A pesar de que su vigencia es realmente de antigua data, sorprende constatar que aún se lo practicaba sistemáticamente a mediados del siglo XX en colegios de las clases altas de Inglaterra y que no era descartado por algunos pedagogos serios.

1.4. División por sexos. La idea de que las personas de sexos diferentes requieren educaciones diferentes es muy antigua, y aún hoy hay en Occidente personas que la sostienen. Desde luego, en el mundo islámico sigue teniendo plena vigencia. La forma extrema de este prejuicio consiste en negar a la mujer toda posibilidad de educación sistemática y relegarla exclusivamente a tareas hogareñas, como acaba de ser proclamado por el régimen fundamentalista de Afganistán. A esta altura de la evolución pedagógica creo que, al menos en este recinto, no vale la pena detenerse a considerar este prejuicio.

Los positivistas de principios de siglo eran en general proclives a la coeducación pero, influidos por algunos estudios supuestamente científicas de la época, proponían impartir enseñanzas distintas a los sexos, sobre todo en las manualidades. También creían que la mujer estaba más dotada para las humanidades, el

arte y la literatura, en tanto que el hombre era más apto para las ciencias y para el pensamiento abstracto en general. También llegaron a considerar (grupo de Mercante y Senet en la Universidad de La Plata) que no era beneficioso que hubiera mayoría femenina entre los maestros de los niños varones en la escuela primaria, sobre todo cuando esos niños atravesaban por un período evolutivo que aquellos pedagogos denominaban metafóricamente “edad guerrera”, porque se corría el riesgo de que la influencia de las maestras fuera un factor de afeminamiento.

1.5. Enciclopedismo. La palabra “enciclopedismo” puede ser legítimamente interpretada de diversas maneras. Aquí me refiero exclusivamente al enciclopedismo pedagógico, consistente en transferir a la enseñanza secundaria un resumen detallado del saber en las diversas áreas, consideradas aisladas las unas de las otras. La manera más gráfica, pero un tanto caricaturesca, de describir el enciclopedismo al que estoy refiriéndome, es proclamar que la enseñanza secundaria debe fundarse en el estudio de compendios de los libros que se usan en la universidad en todas las ramas del saber. Se comprimen los libros y el problema de la enseñanza media queda resuelto. Este prejuicio en realidad no es muy antiguo, puesto que en su plenitud data del siglo XIX y no es ajeno a las ideas enciclopedistas desarrolladas en Francia durante el siglo anterior, aunque cabe distinguir claramente el enciclopedismo filosófico propio del iluminismo, que fue un movimiento de ideas de profunda y positiva importancia en la historia del pensamiento, del enciclopedismo pedagógico que estoy tratando de delinear. En consecuencia, calificar de “antiguo” a este prejuicio es un tanto abusivo, ya que todos recordamos que en la Edad media el ideal educativo de la cristiandad, con foco en Chartres, estaba simbolizado en el *trivium* y el *cuadrivium*, que no pueden ser considerados como ejemplos de enciclopedismo. En la actualidad ocurre algo curioso: como prejuicio pedagógico el enciclopedismo se puede considerar superado, e inclusive denostado; pero en la práctica se sigue cultivándolo esmeradamente, a través de todas las reformas pedagógicas. La causa de esta situación paradójica me parece evidente: una cosa es descalificar al enciclopedismo y otra muy distinta, y mucho más difícil, es reemplazarlo por algo más racional y efectivo. El enciclopedismo se basa en la especialización y en la exclusión: tenemos profesores de matemática, de lengua, de física, de historia, etcétera, cada uno especializado en su materia y excluido de todas las otras. Hasta el punto de que se considera disculpable que un profesor de física, e inclusive de humanidades, tenga mala redacción y desconozca, en el fondo, cuestiones elementales de gramática. Por otra parte, parece natural que un profesor de literatura se horrorice ante una simple calculadora de bolsillo. Y esto a su vez es una consecuencia de la fragmentación del saber: pese a que hace ya varias décadas que se está hablando de multidisciplinariedad, interdisciplinariedad, síntesis cultural y trabajos en equipo, lo cierto es que el noventa y nueve por ciento del conocimiento original que se produce en el mundo es de carácter especializado. Y esta especialización es alentada con métodos casi coercitivos por todas las instituciones dedicadas a la administración de la investigación: la obsesión del “paper”, de la tesis, del artículo que describe investigaciones minuciosas de un problema particularísimo de una disciplina particularísima, ha conducido a plasmar el irónico slogan que desde hace unos años circula en las universidades estadounidenses: *publish or perish*. Publicar una investigación especializada o morir. Si ésta es la situación en la producción del saber a nivel mundial, se comprende que las universidades y los laboratorios tiendan a preparar a los jóvenes para esa lucha a vida o muerte. Y si ésta es la situación en

las universidades y en los laboratorios, se comprende que la constitución íntima de las diversas disciplinas esté gobernada por la especialización y la exclusión, y que los intentos de integración de los saberes y de síntesis interdisciplinarias sean escasos, casi inexistentes. Y si ésta es la situación en la constitución íntima de las diversas disciplinas, se comprende que la formación de profesores siga las mismas pautas. Y si ésta es la situación en la formación de profesores, se comprende que en la enseñanza secundaria sea prácticamente imposible desterrar el enciclopedismo. Así planteado el problema, se advierte que su dimensión es enorme. Reemplazar el enciclopedismo de la enseñanza secundaria por una concepción integrada y sintética del saber es una tarea ciclópea que se desborda caudalosamente del ámbito pedagógico. Es una tarea de transformación cultural en gran escala y, casi diría, de cambio radical en el curso de la civilización. Integrar orgánicamente las diversas disciplinas, las humanidades con las ciencias, *las dos culturas* a las que se refería Snow, es una tarea que requeriría la colaboración de los mejores talentos del mundo profundamente aplicados durante mucho tiempo, lo que a su vez demandaría un alto costo de financiación que nadie parece estar dispuesto a asumir. Ni siquiera en áreas de disciplinas afines se ha hecho hasta ahora nada significativo; y más aún, ni siquiera dentro de una misma disciplina los esfuerzos realizados han tenido consecuencias prácticas. Tomemos como ejemplo la matemática. Hace mucho tiempo que se recomienda a los profesores del ciclo medio que enseñen una matemática integrada, no dividida en los clásicos compartimientos estancos de aritmética, geometría y álgebra, pero esto es una misión imposible porque los profesores no saben ni pueden saber cómo lograr esa integración. Quizá la única obra importante dedicada a la integración de toda la matemática que se ha producido en nuestro siglo sea *Éléments de Mathématique*, escrita y publicada a través de más de veinte años por un grupo de distinguidos matemáticos franceses que usan el pseudónimo de *Bourbaki*. Pero esta obra monumental es accesible solamente (y parcialmente) a los matemáticos profesionales, y dista mucho de ser comprensible para los profesores de enseñanza media y aun para la mayoría de los que enseñan matemática en las universidades. También sería descaminado e irrisorio intentar escribir un compendio o un resumen de *Bourbaki* para la escuela secundaria. Lo que se necesitaría es elaborar un plan de matemática integrada para el ciclo medio y luego instruir muy cuidadosamente a los profesores, pero esto puede demandar varios años. Y si se piensa que de este modo se lograría solamente una integración interna de la enseñanza de la matemática, se advierte cuán complejo y costoso es llegar a una integración por áreas, para no hablar siquiera de una integración global de los conocimientos. Volveré sobre este tema al tratar los prejuicios modernos.

Segunda parte: Prejuicios modernos

Como advertencia general diré que algunos de los prejuicios modernos han surgido como reacción contra los antiguos, o contra una versión deformada de los antiguos.

2.1. Permisivismo versus autoritarismo. Éste es un ejemplo típico de prejuicio moderno surgido como reacción contra uno antiguo, pero deformándolo al pasar. Tanto se arguyó contra el autoritarismo que se terminó considerando autoritario a cualquier intento de ordenar y sistematizar la enseñanza. En la época actual esta actitud permisiva y antiautoritaria en un sentido tergiversado del término se puede atribuir, al menos parcialmente, a ciertos

fenómenos mundiales como las rebeldías ejemplificadas por los acontecimientos de mayo de 1968 en París, por un ideologismo juvenilista basado en la creciente participación de los estratos juveniles y adolescentes en el mercado, como el de la ropa, los discos y la televisión, y a fenómenos locales como los abusos cometidos por la dictadura militar argentina entre 1976 y 1983. Pero estos factores, pese a su innegable importancia, no alcanzan a explicar el fenómeno del permisivismo pedagógico en nuestro país. Se hace necesario también recurrir a algunas corrientes de pensamiento de más antigua data, que de tanto en tanto se manifiestan bajo diferentes formas. Por ejemplo, entre los educadores argentinos de mayor importancia de fines del siglo XIX y principios del XX era bastante frecuente la idea de favorecer el espontaneísmo del educando y de instaurar en las escuelas una disciplina basada en la autoeducación. Esto es particularmente notorio en la generación de educadores que asimilaron las enseñanzas de Pedro Scalabrini en la célebre Escuela Normal de Paraná. Víctor Mercante, por ejemplo, insiste denodadamente en la autoeducación y en el espontaneísmo del alumno; y Carlos Vergara lleva estas ideas a su más radicalizada expresión, hasta el punto de que el propio Mercante, a pesar de profesarle admiración y respeto, considera que se apresuró demasiado, pretendiendo realizar en forma revolucionaria lo que requiere una cuidadosa evolución. Estas ideas, basadas en la espontaneidad, la libertad y el autocontrol del educando, deben ser evaluadas en el contexto de cada época; adquieren sin duda un significado en Vergara y en Mercante y otro muy distinto en los ideólogos actuales, que se basan solamente en una noción vaga y general de antiautoritarismo, sin tomar en consideración los rasgos psicológicos de la adolescencia y las posibilidades reales de la tarea educativa; todo lo cual hace que su permisivismo sea simplemente un prejuicio ideológico. En cambio, los pedagogos de fines del siglo pasado y comienzos de éste que pusieron en circulación aquellas ideas tomaban en cuenta los datos de la psicología de su tiempo y de la incipiente psicopedagogía, lo que daba fundamento a sus propuestas pedagógicas y hacía que éstas no constituyeran un mero prejuicio. Lo que también debemos considerar si deseamos hacer una comparación razonable es que tanto la psicología de la adolescencia como la psicopedagogía han sufrido una importante variación durante los cien años que nos separan de aquellos pioneros.

2.2. Espontaneísmo. Acabamos de ver que Víctor Mercante (y el grupo positivista de comienzos de siglo) preconizaba firmemente el espontaneísmo del educando. Pero en aquel contexto estas palabras tenían un significado preciso: se trataba de atraer la atención de los educadores hacia la personalidad del niño y del adolescente, que se hallaba pedagógicamente supeditada al discurso del maestro y a una enseñanza verbalista y dogmática. Pero aquellos pedagogos no creían en absoluto que todo el aprendizaje debía quedar librado al espontaneísmo de los alumnos, acompañado por una ligera actitud de guía por parte del maestro. Todo lo contrario: se esmeraban en diseñar métodos de enseñanza para las diversas materias, en crear material didáctico y en emplear aparatos auxiliares. Por otra parte, "espontaneísmo" significaba para ellos tomar en cuenta las aptitudes y los intereses espontáneos de los alumnos. El espontaneísmo que algunos recomiendan ahora es más radical y se sirve de una versión ultrasimplificada y deformada del concepto de *investigación*. De golpe la palabra "investigación" (no la investigación propiamente dicha) ha adquirido un súbito y desmesurado prestigio. Todos son investigadores. A los niños de las escuelas se los manda a investigar lo que hay en una plaza. He visto en un cuaderno escolar que la maestra, en vez

de proponer a los niños hallar los resultados de unas cuentas de sumar, les hacía escribir como título: *Investigo cuentas de sumar*. Las cuentas supuestamente investigadas eran, por cierto, las mismas que se vienen enseñando en las escuelas desde hace varios siglos. Esta manía por llamar investigación a cualquier actitud de búsqueda espontánea, o más o menos espontánea, unida al prestigio de la palabra "investigación", ha conferido también un inusitado prestigio al espontaneísmo que recomienda dejar librada a la propia iniciativa del educando la adquisición de los conocimientos, en un proceso en el que el maestro es sólo un animador y un interlocutor. Nada mejor que este método para retrasar y postergar indefinidamente el auténtico aprendizaje. Si su empleo se generalizara, en poco tiempo el país quedaría sumido en un atraso irreversible.

2.3. Educación para el trabajo y para la universidad. Bajo este rubro se halla también el tema de las salidas laborales, que está permanentemente de moda entre los pedagogos de nuestro país desde hace cien años, sin que se haya acertado todavía a darle una solución integral y satisfactoria. En efecto: por lo menos desde 1888 comienza a surgir en nuestro país una idea antienciclopedista basada en la conveniencia de reemplazar la enseñanza verbalista, libresca y discursiva por una enseñanza manual y práctica, idónea para dotar a los alumnos de capacidad para desempeñarse en diversos oficios. Con este espíritu el ministro Bermejo, durante la presidencia de José Evaristo Uriburu, presentó en 1897 un plan de reforma que, según Mercante, tenía por objeto preparar a los alumnos para profesiones distintas de las universitarias. En 1899 Osvaldo Magnasco elaboró otro plan animado de ideas similares, y ya en nuestro siglo durante la presidencia de Victorino de la Plaza, Carlos Saavedra Lamas presentó un ambicioso plan de reformas inspirado por Víctor Mercante. Por diversas razones, fundamentalmente políticas, ninguno de estos planes tuvo ejecución efectiva. En cambio fueron realizados, y con bastante éxito, planes menos ambiciosos como las creaciones de las escuelas industriales y de las escuelas de comercio, en las que se formaron varias generaciones de técnicos y de peritos mercantiles. Subsistió siempre, sin embargo, la polémica acerca del bachillerato generalista que, supuestamente, preparaba para la universidad pero dejaba laboralmente desamparados a quienes desertaban antes de concluirlo y a los egresados que, en alto porcentaje, no proseguían estudios universitarios. Así llegamos al momento actual, en el que se propone y se empieza a ejecutar una reforma encaminada a solucionar el famoso problema de las salidas laborales.

En esta materia deseo ser particularmente cuidadoso al usar conceptos y expresiones, porque es muy fácil caer en malentendidos y en errores de interpretación. La idea general de las salidas laborales me parece correcta si se expresa del siguiente modo: que la escuela secundaria prepare a los alumnos adecuadamente, tanto para ingresar en la universidad como para desempeñarse en tareas laborales en el seno de la sociedad. El problema no es tanto definir el objetivo, en el que casi todos estamos de acuerdo, como el de hallar los métodos que conduzcan a él. Anticipo desde ya mi respuesta, que tiene apariencia paradójica, pero que trataré de explicar lo más claramente que pueda: creo que para un amplio sector de las salidas laborales, que luego trataré de precisar, la preparación para la universidad coincide con la preparación para la salida laboral: no hay diferencia de contenidos ni de métodos. O se logran las dos propósitos o no se logra ninguno. Paso a explicarme.

Creo que será orientador comenzar por un diagnóstico en el que muchos educadores coincidimos: el bachillerato actual, en las

condiciones actuales, no prepara ni para la universidad ni para salidas laborales. Debemos preguntarnos por qué ocurre esto. En rápida síntesis, creo que en el fondo de la cuestión hallamos el viejo problema del enciclopedismo: se trata de introducir al alumno en un número demasiado elevado de compartimientos estancos. Para que este intento alcance un mediano éxito se debería imponer un alto nivel de exigencia, lo que a su vez acarrearía, en las condiciones actuales de nuestro país, un alto porcentaje de deserción; y si se quiere mantener una elevada escolaridad hay que bajar el nivel de exigencia, con lo cual la enseñanza enciclopedista se diluye y pierde eficacia. Hay que concentrarse, pues, en un menor número de disciplinas, en un bien seleccionado conjunto de temas dentro de cada disciplina, y tratar de elevar lo más que se pueda el nivel de exigencia en esos temas. El problema cae, entonces, en la selección de disciplinas y de temas. Y bien: aquí es donde creo que coinciden los objetivos de la universidad y de la salida laboral. Mi tesis es que una cultura general profunda y bien articulada, no dispersa en multitud de disciplinas aisladas, constituye el mejor instrumento de preparación para la universidad y para una amplia gama de salidas laborales. Que la cultura general como la acabo de presentar prepara bien para la universidad, me parece evidente. Lo que quizá no sea tan evidente es que ella prepara igualmente bien para una amplia gama de salidas laborales. En realidad hace mucho tiempo ya que algunos empresarios y algunos profesores esclarecidos lo saben. Voy a aducir cuatro ejemplos: dos de hace cuarenta años y dos actuales. Empecemos por los dos de hace cuarenta años.

En 1956 el Director General de la empresa SIMCA, fábrica francesa de automóviles, se dirigió a un centenar de jóvenes estudiantes universitarios del siguiente modo:

“La técnica evoluciona tan rápidamente que lo que cuenta en el técnico es mucho más su aptitud para aprender lo nuevo, su espíritu de análisis, sus facultades de juicio y adaptación, su cultura general, digámoslo, que los conocimientos adquiridos en la escuela profesional. En los miembros de la dirección y de los cuadros, la aptitud para el mando, el sentido de la organización, la facultad de establecer buenas relaciones humanas, están esencialmente ligados al valor personal y no a conocimientos técnicos”. (“Le Figaro”, París, 20 de noviembre de 1956.)

El segundo ejemplo es el del profesor Grandjot, distinguido matemático francés que al principio de los años cincuenta se hallaba en Chile, donde hizo un serio trabajo estadístico de seguimiento de alumnos, registrando las performances que en las carreras de ingeniería rendían los alumnos egresados de las escuelas industriales y los egresados del bachillerato general. El resultado fue contundente en el siguiente sentido: durante los primeros meses de estudio universitario los egresados de escuelas industriales aventajaban a los bachilleres, pero a partir de ese breve lapso éstos se ponían decididamente en ventaja. Es decir que, pasados los primeros momentos en que ciertas habilidades técnicas prestaban buenos servicios, luego se imponía en forma decisiva la formación en lo que podríamos llamar cultura general.

Los dos ejemplos actuales son igualmente llamativos. El primero de ellos es una simple experiencia personal: he constatado que algunos empresarios, a la hora de elegir jóvenes que supuestamente puedan llegar a integrar los cuadros superiores de la empresa, prefieren un “buen perfil personal” basado en una carrera universitaria cualquiera, que un título específico o un conocimiento técnico particular. Es obvio que, en estos casos, una buena cultura general que haya desarrollado una interesante gama de aptitudes es preferible a un conocimiento especializado.

El segundo ejemplo contemporáneo es algo que me llamó

profundamente la atención cuando me enteré de que existía, gracias a un artículo de Miguel Albornoz, publicado en *La Prensa* de Buenos Aires, el 30 de diciembre de 1990, con el título “*Los libros de la cultura*”. Refiere el autor que el Saint John’s College, de Annapolis (Maryland, Estados Unidos) es un establecimiento terciario que en cuatro años imparte una enseñanza de cultura general exclusivamente, y lo hace mediante la lectura guiada, comentada y analizada de ciento veinte libros, que van desde los poemas homéricos hasta la Teoría de la Relatividad de Einstein y el pensamiento de Bertrand Russell, pasando por los clásicos griegos y latinos, San Agustín, Dante, Santo Tomás de Aquino, Leonardo, Rabelais, el empirismo inglés, Lavoisier, Kant, Maxwell, Ibsen, Freud, Poincaré y muchos otros. Se obtiene sobre esta base el título de “Bachelor” y a continuación los egresados se dedican a diferentes tareas, una de las cuales es la actividad empresarial. Dice Miguel Albornoz:

“La gran mayoría de sus egresados han triunfado en la vida. Las especializaciones de sus respectivos quehaceres las han hecho en las organizaciones industriales donde admiten a sus egresados. Más aún, las grandes empresas se los disputan porque, precisamente, en el país de las especializaciones, lo que falta cada día más es el generalista con sólida base cultural”.

Y concluye así:

“Los grados otorgados son de Bachilleres en Artes o sea Filosofía y Letras. Con la base de amplia cultura general lograda en las lecturas, suelen los egresados hacer un año de capacitación en las empresas. El gran éxito del Saint John’s es expresión de un mundo cada vez más universal, más deseoso de libertad, más necesitado de gente culta del bagaje de saber acumulado por la humanidad en poco más de un centenar de libros”.

Recordemos que he expuesto mi tesis del modo siguiente: *una cultura general profunda y bien articulada, no dispersa en multitud de disciplinas aisladas, constituye el mejor instrumento de preparación para la universidad y para una amplia gama de salidas laborales*. Insisto en que se trata de una amplia gama de salidas laborales pero no de *todas las salidas laborales*. Es evidente que si se quiere dotar a un joven egresado de la escuela secundaria de la capacidad para desempeñar un oficio técnico como el de maestro mayor de obras, mecánico general, electricista, etcétera, la escuela debe darle una formación y una información especializadas en las mencionadas orientaciones. Éste era el papel de las viejas escuelas industriales, que proporcionaban, además, una aceptable cultura general. Para todo el resto de posibles salidas laborales vale la fórmula que he empleado más arriba: *una cultura general profunda y bien articulada, no dispersa en multitud de disciplinas aisladas*. En particular, me parece esencial una buena formación en matemática, lengua, filosofía e historia. El resto sería materia de discusión.

Séame permitido cerrar la consideración de este punto con un fragmento de mi libro *Cultura y Contracultura*, publicado por Emecé en 1992:

En primer lugar debemos tomar conciencia de que —así como las más refinadas tecnologías del acero, de la energía y de la computación, bien dominadas por nosotros y adaptadas a nuestro medio, constituyen resortes importantes para el progreso material de nuestros países— también los productos más refinados de la cultura universal, bien asimilados y dominados, son piezas del más alto valor para nuestra estrategia de desarrollo. La tecnología de la cultura es la más sutil pero también la más poderosa, como que opera directamente sobre la naturaleza humana, de la que depende a su vez el éxito en la utilización de todas las otras tecnologías.

He usado las palabras **dominio y apropiación**. La idea de la **apropiación cultural** me fue sugerida por la lectura de un artículo periodístico de Jean-François Revel, en el que el gran ensayista demostraba que la mayor parte de quienes concurren por propio interés a los museos está constituida por personas que han completado su educación secundaria. De este dato y de otras reflexiones concluía Revel que lo esencial que provee la educación secundaria es un sentido de apropiación del conocimiento, de **apropiación cultural**. Y este sentido se muestra extraordinariamente fecundo para continuar apropiándose de nuevos conocimientos, de nuevas formas y manifestaciones culturales. Quien tiene incorporado el sentimiento de apropiación cultural va a los museos, a las exposiciones, al teatro, al cine, a los conciertos, y lee libros, diarios, revistas. Tiene la sensación de que todo eso le pertenece. Esta aguda observación de Revel debería invitarnos también a la reflexión pedagógica.

2.4. Aptitudes versus contenidos. Se ha generalizado en diversos países de Occidente, incluido el nuestro, la idea pedagógica de que el objetivo principal de la formación escolar primaria y secundaria no es tanto el aprendizaje de contenidos como la adquisición de aptitudes: aptitudes para relacionar, investigar, aprender. Esto ha llevado en algunos casos, por fortuna no en la mayoría, a descuidar los contenidos en aras de una supuesta adquisición de aptitudes. El prejuicio consiste en creer que las aptitudes se pueden desarrollar con independencia del aprendizaje de contenidos, pero esta idea no se fundamenta en ningún estudio psicológico ni epistemológico. Dicho sea de paso, prejuicios de este tipo suelen tener su origen en los países desarrollados de Europa o de Norteamérica que los exportan a países menos desarrollados, como el nuestro; pero, curiosamente, allá no se aplican mientras que acá nunca faltan los pedagogos apresurados que tratan de estar al día con el último grito de la moda y hacen lo posible, a veces con éxito, por trasladar esos prejuicios a la realidad efectiva de la escuela. Aclaro que me parece muy bien poner énfasis en la formación de aptitudes: en lo que discrepo es en la idea de que ello pueda obtenerse con independencia, o con relativa independencia, de los contenidos. Todo lo contrario: lo que he sostenido en varios trabajos y sigo sosteniendo es que una buena selección de contenidos es el primer paso para llegar a una buena formación de aptitudes. Hay contenidos que favorecen más que otros esa formación. Existen los que he llamado *conocimientos ordenadores de conocimientos*, que constituyen el mejor instrumento para hacer realidad el célebre aforismo de la educación: *aprender a aprender*. Celebro que la actual Ministra de Educación haya reivindicado explícitamente la necesidad de hacer una buena selección de contenidos.

2.5. Empezar por lo próximo, lo familiar y lo útil. Esta idea es de vieja data pero ha sufrido un curioso incremento en los últimos años, alentada quizá por corrientes de pensamiento localista y nacionalista. También disfrutó de predicamento en el seno del movimiento positivista que actuó en nuestro país entre 1890 y 1920. También se ha pensado siempre, y se sigue pensando, que conviene tomar en cuenta los intereses y las motivaciones psicológicas de los educandos. Lo que ha pasado casi inadvertido es que estos dos principios suelen contraponerse: lo próximo, lo familiar y lo útil en muchos casos se aparta netamente del interés y de la motivación de los niños y de los jóvenes. Citaré solamente dos ejemplos entre muchos otros que podrían ser aducidos.

El primero está referido a la infancia. Describir lo que los rodea y les resulta familiar no es algo que por sí mismo despierte el

entusiasmo de los niños, en tanto que todos ellos, casi sin excepción, se sienten fascinados por los cuentos de hadas y las historias fantásticas, que son, sea dicho entre comillas, perfectamente “inútiles”, además de irreales y apartados de lo cotidiano y familiar. Como dato pintoresco recordaré que los mencionados positivistas, que tanto hicieron por la renovación y la modernización de la educación argentina, eran decididamente contrarios a la difusión escolar de los cuentos de hadas y de las historias exageradamente fantásticas. No conocieron el surrealismo ni el teatro del absurdo, pero sospecho que los hubieran repudiado enérgicamente. En su libro *Museos escolares argentinos y la escuela moderna*, de 1893, Víctor Mercante se manifiesta explícitamente a favor de las composiciones científico-literarias, que ponen al alumno en conocimiento de verdades, tanto objetivas como subjetivas. Hace también una profesión de fe realista y recomienda una serie de novelas entre las que se destacan las de Émile Zola. Los positivistas eran, en términos generales, contrarios al romanticismo, porque según ellos esta corriente estética apartaba al niño y al adolescente de las verdades de la ciencia; pero eran suficientemente inteligentes y de sensibilidad estética suficientemente amplia como para rescatar, dentro del romanticismo, algunas obras que consideraban de muy alto valor, como *Los miserables*, de Victor Hugo.

El segundo ejemplo que deseo exponer está relacionado con mi larga experiencia en la enseñanza de la matemática. Hay un tema que suele ser incluido en los programas de la escuela secundaria, que es sumamente útil para la vida práctica y que suscita, casi invariablemente, el repudio de alumnos y profesores: me refiero a la llamada *matemática financiera*. En cambio, suele despertar el interés de alumnos y docentes el estudio de problemas de ingeniería que esconden sutiles aplicaciones del razonamiento lógico abstracto y que en sí mismos son, sea dicho también entre comillas, “perfectamente inútiles”.

Al margen de los ejemplos que podrían multiplicarse en matemática y en otras materias, creo que es válida una reflexión general acerca de la televisión y la escuela. Todos sabemos que la televisión es un arma de doble filo: por una parte pone súbitamente al educando y al público en general en contacto con realidades de todo el mundo, superando de manera drástica el aislamiento intelectual del terruño; y por otra parte pone también al estudiante y al público en general en contacto con lo más vulgar, lo más rutinario y lo más precario de la cultura universal, si es que tales especímenes pueden seguir llamándose “cultura”. Esta fuerte dualidad de la televisión suscita las siguientes reflexiones: por una parte, ya ha dejado de ser cierto que el entorno local sea lo único que el alumno conoce; y por otra parte el énfasis en lo más próximo y familiar conduce directamente a reforzar la vulgaridad y lo rutinario de las canciones, los programas de entretenimiento y las novelas que la televisión difunde a raudales. Se ha criticado mucho a la escuela por no estar consustanciada con la realidad social. Yo no participo de esta crítica. Creo que la escuela debe ser un ámbito bien diferenciado del entorno social inmediato, de las vulgaridades de la vida cotidiana y de la televisión. Creo que la escuela debe ser el ámbito de la reflexión, de la imaginación, del análisis y de la crítica racional, todo lo cual suele ser extraño al ámbito familiar, social y televisivo en que se desenvuelve el alumno. La pregunta que muchos formulan: “¿Esto para qué sirve?”, debería poder ser respondida del siguiente modo: “Esto sirve para desarrollar en el educando los mecanismos más elevados y sutiles de captación estética, crítica razonada y elaboración del conocimiento, independientemente de que tenga apariencia de próximo o lejano, familiar o extraño, útil o inútil”.

El "Plan Social Educativo"

La Ley Federal de Educación (Ley N°24.195), sancionada en abril de 1993, le impuso al Gobierno nacional la obligación de financiar "total o parcialmente programas especiales de desarrollo educativo que encaren las diversas jurisdicciones con la finalidad de solucionar emergencias educativas, compensar desequilibrios educativos regionales, enfrentar situaciones de marginalidad..." (artículo 64). De esta forma el legislador buscó que el Poder Ejecutivo nacional, garante del cumplimiento de los aspectos generales de la ley (artículo 53, inciso a), haga posible la realización del principio de igualdad de oportunidades (artículo 5, inciso f).

Las acciones compensatorias de una serie de programas y proyectos destinados a mejorar las condiciones en que se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje aplicadas por el Ministerio de Cultura y Educación a través del Plan Social Educativo se inscriben dentro de ese marco de ideas. En efecto, dicho plan apunta a nivelar al menos parte de las desigualdades que afectan a los sectores más postergados de la sociedad.

Para dar cumplimiento a los objetivos del plan se han establecido dos programas de acción. El primero, denominado "Mejor Educación para Todos", apunta a que los alumnos adquieran efectivamente los conocimientos que le permitan su desarrollo personal e inserción social. El segundo programa, denominado "Mejoramiento de la Infraestructura Escolar", busca que el proceso educativo se desarrolle en ambientes ediliciamente adecuados y tecnológicamente equipados.

Ambos programas se materializan por medio de proyectos. Estos pueden contemplar el apoyo (económico y técnico) para el desarrollo de planes escolares; el equipamiento didáctico de aulas y establecimientos; la distribución de libros para bibliotecas de aula o escolares; los planes de perfeccionamiento docente; la refacción, ampliación o construcción de aulas y escuelas; la instalación de gabinetes informáticos y la capacitación e integración a la red de telemática educativa.

El Plan Social Educativo combina los esfuerzos de los dos niveles de gobierno

intervenientes, el nacional y el provincial, con las acciones desarrolladas por las escuelas mismas.

La primera responsabilidad recae sobre la Nación, que define los objetivos y criterios generales, formula los planes y proyectos, aporta los recursos que transfiere directamente a las escuelas, acompaña la gestión de los recursos y evalúa los resultados del plan.

Los gobiernos provinciales, por su parte, son los encargados de seleccionar las escuelas que serán incorporadas a los distintos proyectos, controlar su implementación, asesorar a las autoridades escolares y brindar la información necesaria para evaluar los proyectos.

Las escuelas, finalmente, reciben los aportes de la Nación, administran los recursos económicos recibidos o incorporan los bienes a su planificación institucional, gestionan los proyectos e informan sobre su cumplimiento a la Nación y al respectivo gobierno provincial.

Las acciones compensatorias se desarrollan en forma descentralizada ya que cada establecimiento escolar recibe directamente del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación los subsidios o el equipamiento didáctico. De esta manera se evitan los mecanismos burocráticos y se atienden las necesidades en forma directa.

A través de su programa "Mejor Educación para Todos", el Plan Social Educativo ha llegado a más de dos millones de alumnos, casi la tercera parte de la población atendida por las escuelas oficiales, entre 1993 y 1995. Durante el mismo período, las acciones del programa de infraestructura escolar han demandado una inversión cercana a los 160 millones de pesos. (Véase el cuadro que ilustra la nota.)

Entre los resultados más destacados, el informe oficial señala que en todo el país se han erradicado las escuelas rancho, las que fueron reemplazadas por 1.960 edificios nuevos y adecuados para el dictado de clases. También dentro del rubro edilicio, se han construido 2.747 aulas o salas de jardín, hay otras 2.400 en construcción y se han refaccionado 2.746 establecimientos escolares.

Otras acciones incluyeron la distribución de siete millones de libros (textos, diccionarios y bibliografía especializada) y el equipamiento didáctico de aulas (setenta mil por año) y de diez mil escuelas. Además, anualmente se capacitaron y perfeccionaron 72.235 docentes. Los subsidios para la implementación de proyectos escolares llegaron a 3.000 establecimientos y otros 800 recibieron asistencia técnica y financiera para desarrollar proyectos especiales (escuelas de alternancia, escuelas especiales, escuelas hogar o albergue, planes de educación bilingüe para aborígenes, etcétera). Finalmente, en 1.400 escuelas con gabinete informático se instalaron 5.600 computadoras e impresoras.

Plan Social Educativo, 1993-1995. Población atendida y cantidad de acciones, por jurisdicción educativa.				
Jurisdicción	Población (*)		Acciones (**)	
	Escuelas	Matrícula	Cantidad	Monto (\$)
Buenos Aires	365	121.902	305	4.329.582
Capital Federal	182	52.420	122	2.145.400
Catamarca	350	34.025	375	7.773.660
Chaco	837	166.917	752	17.039.150
Chubut	230	61.836	259	4.457.950
Córdoba	315	86.794	245	3.448.540
Corrientes	392	104.672	480	10.039.680
Entre Ríos	1.006	95.851	337	5.988.550
Formosa	650	131.135	533	15.174.850
Jujuy	426	143.805	456	10.625.530
La Pampa	159	22.182	681	5.247.450
La Rioja	258	36.617	219	4.484.450
Mendoza	320	62.621	434	6.482.000
Misiones	799	172.101	573	11.638.450
Neuquén	200	56.002	104	2.012.800
Río Negro	278	50.671	159	2.576.150
Salta	579	162.852	439	9.520.500
San Juan	267	69.208	425	7.354.201
San Luis	197	35.150	160	3.001.000
Santa Cruz	100	28.719	63	771.750
Santa Fe	525	171.327	423	7.534.560
Santiago del Estero	1.294	160.986	462	10.479.510
Tierra del Fuego	28	10.614	37	620.300
Tucumán	362	128.924	352	6.651.130
Total del país	10.119	2.167.331	8.395	159.397.143

Fuente: Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, Informe del Plan Social Educativo 1993-1995 (Buenos Aires, 1996).

(*) Datos del programa "Mejor Educación para Todos" (población escolar de los niveles inicial y primario).

(**) Datos del programa "Mejoramiento de la Infraestructura Escolar".

La Argentina presidió la 45ª reunión de la CIE

Entre el 30 de septiembre y el 5 de octubre sesionó en Ginebra la Conferencia Internacional de Educación, cuyo tema central fue el "Fortalecimiento de la función del personal docente en un mundo cambiante".

Con la presidencia de la República Argentina, representada por la ministra **Susana Beatriz Decibe**, se desarrolló en la ciudad de Ginebra (Suiza) la 45ª reunión de la Conferencia Internacional de Educación de la UNESCO. Asistieron a ella las máximas autoridades educativas de los distintos países, quienes debatieron acerca de cómo fortalecer la función del personal docente.

En la apertura de la reunión, la Ministra destacó el aporte realizado por los países de Latinoamérica y del Caribe al desarrollo educativo a través de diversas personalidades, entre las que mencionó a **Domingo Faustino Sarmiento** (Argentina), **Andrés Bello** (Venezuela), **José Martí** (Cuba), **José Pedro Varela** (Uruguay), **José Vasconcelos** (México), **Paulo Freire** (Brasil) y **Eugenio María de Hostos** (Puerto Rico).

También recordó los temas propuestos para el debate durante la reunión: el nuevo perfil profesional de los docentes y el mejoramiento de su condición social, la formación previa y en servicio del personal de la educación, las nuevas tecnologías de la información y las funciones de los docentes, y la participación del cuerpo docente en la gestión de los cambios educativos. Sobre cada uno de estos cuatro tópicos formuló distintos interrogantes, adelantando algunos de los aspectos que serían tratados durante la conferencia de ministros.

La intervención argentina

Al fijar la posición oficial del país, la Ministra de Cultura y Educación de la Nación vinculó la recuperación democrática de los años ochenta y la reconversión productiva de la presente década con la necesidad de mejorar y actualizar el sistema educativo, y destacó los objetivos de las políticas educativas: recuperar la calidad educativa y la valoración social del cuerpo docente.

En su ponencia, la Ministra destacó las

acciones destinadas a devolver el reconocimiento social a los docentes. En este sentido, refirió las políticas destinadas a fortalecerlos profesionalmente a través de su formación, capacitación y actualización, insistiendo tanto en la preparación disciplinaria como en la pedagógica.

Nueve recomendaciones

La declaración suscripta por los ministros que participaron en la 45ª reunión de la Conferencia Internacional de Educación de la UNESCO se completa con diversas líneas de acción destinadas a llevar a la práctica los principios enunciados. Estas se encuentran agrupadas en nueve capítulos temáticos o recomendaciones:

- 1) Contratación de docentes: atraer a la docencia a los jóvenes más competentes.
- 2) Formación inicial: mejorar la articulación de la formación inicial con las exigencias de una actividad profesional innovadora.
- 3) Formación en el servicio: derecho pero también obligación de todo el personal educativo.
- 4) Participación de los docentes y otros agentes en el proceso de transformación de la educación: autonomía y responsabilidad.
- 5) Los docentes y los actores asociados en el proceso educativo: la educación, responsabilidad de todos.
- 6) Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación: al servicio del mejoramiento de la calidad de la educación para todos.
- 7) La promoción del profesionalismo como estrategia para mejorar la situación y las condiciones de trabajo de los docentes.
- 8) Solidaridad con los docentes que trabajan en situaciones difíciles.
- 9) La cooperación regional e internacional: un instrumento para promover la movilidad y la competencia de los docentes.

Hizo una especial mención a la Red Federal de Formación Docente Continua, el sistema de capacitación destinado a los docentes en actividad y constituido por instituciones formadoras de docentes que cumplen las funciones de formación (inicial y posterior) e investigación. También destacó el acuerdo logrado en el Consejo Federal de Cultura y Educación acerca de los contenidos básicos comunes para todos los niveles educativos, incluido el de formación docente.

Cierre de las deliberaciones

En el acto de clausura de la reunión, la Presidenta del encuentro agradeció la colaboración de las autoridades, docentes, profesionales y técnicos que intervinieron en la realización de la Conferencia Internacional de Educación. Un especial reconocimiento merecieron **Jacques Delors**, **Federico Mayor Zaragoza** y el argentino **Juan Carlos Tedesco** (director de la Oficina Internacional de Educación de la UNESCO).

Tras destacar la riqueza que tuvieron las deliberaciones, la ministra Decibe señaló las principales coincidencias logradas alrededor del fortalecimiento de la función del docente. Al referirse a estas coincidencias, afirmó que *"trabajar por la dignidad y el reconocimiento social de los docentes ... significa incrementar su profesionalidad, facilitarles el acceso al uso de nuevas tecnologías, ofrecerles capacitación permanente"*. Mencionó, además, la necesidad de mejorar las condiciones profesionales y laborales de los maestros y profesores, evitando así que los jóvenes más competentes emigren de la tarea docente. Finalmente, destacó la voluntad de paz y comprensión que anima a las instituciones educativas, las que se convierten en las *"herramientas fundamentales que hoy tienen las sociedades en la búsqueda de una cultura más tolerante y democrática"*.

Declaración final

Los ministros de Educación que participaron en la 45ª reunión de la Conferencia Internacional de Educación suscribieron una declaración en la que expresaron su decisión de:

«1) Fomentar la participación activa de los docentes y del conjunto de actores asociados a la educación al proceso de cambio de los sistemas educativos con arreglo a las formas de concertación y coordinación adecuadas a los diferentes contextos socioeconómicos, políticos y culturales de sus sociedades.

»2) Elaborar y poner en práctica políticas integradas que tiendan a atraer y man-

tener en la profesión docente a hombres y mujeres motivados y competentes; reformar la formación inicial y en el empleo para ponerlas al servicio de los nuevos desafíos de la educación; adoptar medidas que favorezcan la innovación educativa; reforzar la autonomía profesional y el sentido de responsabilidad de los docentes y mejorar su situación y sus condiciones de trabajo.

»3) Concebir estas políticas integradas en el marco de estrategias destinadas a garantizar la pertinencia y la equidad en el acceso a una educación de calidad, promover el aprendizaje permanente y hacer de la escuela uno de los instrumentos fundamentales de la cohesión social y la formación para los valores democráticos y la cultura de la paz.

»4) Fomentar, a nivel nacional, regional e internacional, todas las formas de apoyo a los docentes, en especial a los que trabajan en situaciones difíciles como son las de extrema pobreza, conflictos armados o exclusión social, o en zonas remotas.

»5) Estimular la movilización de todos los copartícipes, como los docentes y sus organizaciones, los propios educandos, las autoridades morales y espirituales, la familia, las empresas, los medios de comunicación, los intelectuales, artistas y científicos, para que contribuyan activamente al surgimiento de una escuela concebida como centro activo de aprendizaje intelectual, moral, espiritual, cívico y profesional, adaptado de modo permanente a un mundo que se transforma”.

VIDA ACADEMICA

Distinguieron a la académica Romero Brest

La Fundación Konex otorgó el premio “Konex de Platino 1996” en el área de Educación a la académica **Gilda Laura Lamarque de Romero Brest**. Los premios Konex, que se entregan desde 1980, fueron instituidos como una forma de reconocer a las personalidades argentinas que han sobresalido en distintas actividades y disciplinas.

La programación de los premios Konex determina que cada diez años sea premiada una actividad determinada. Para ello un jurado elige a los cien mejores representantes vivos de las veinte disciplinas en que se divide esa actividad. De los cien elegidos, quienes reciben un diploma al mérito, se seleccionan los veinte pre-

mios “Konex de Platino” (uno por cada disciplina) y a uno de estos se le otorga el premio “Konex de Brillante”, que distingue a la figura más relevante de la actividad. También el jurado otorga un premio “Konex de Honor” a una figura ya fallecida que haya sobresalido en alguna de las disciplinas evaluadas.

Las diez actividades premiadas son: deportes; espectáculos; artes visuales; ciencia y tecnología; letras; música popular; humanidades; comunicación y periodismo; instituciones, comunidad y empresa; y música clásica. Este año, al igual que en 1986, fueron distinguidas las disciplinas humanísticas.

Los veinte premios “Konex de Platino” fueron

otorgados a **Hernán Zucchi** (Metafísica e Historia de la Filosofía), **Gregorio Klimovsky** (Lógica y Teoría de la Ciencia), **Martín Diego Farrell** (Ética), **Mario A. Presas** (Estética, Teoría e Historia del Arte), **Alberto Rex González** (Arqueología y Antropología Cultural), **Gilda Laura Lamarque de Romero Brest** (Educación), **Beatriz Lavandera** (Teoría Lingüística y Literaria), **Aída Aisenon Kogan** (Psicología), **Carlos Mario Aslan** (Psicoanálisis), **Juan Carlos Torre** (Sociología), **Carlos Strasser** (Ciencias Políticas), **Julio César Cueto Rúa** (Teoría General y Filosofía del Derecho), **Aída Kemelmajer de Carlucci** (Derecho Civil), **Sergio Le Pera** (Derecho Comercial,

de la Navegación y Laboral), **Segundo V. Linares Quintana** (Derecho Constitucional), **Juan Carlos Cassagne** (Derecho Administrativo, Tributario y Penal), **Lino Enrique Palacio** (Derecho Procesal, Internacional y de la Integración), **Rolf R. Mantel** (Teoría Económica), **Aldo Ferrer** (Análisis Económico Aplicado) y **Jorge M. Katz** (Desarrollo Económico).

El premio “Konex de Brillante” fue para **Gregorio Klimovsky** y con el premio “Konex de Honor” se recordó la figura del filósofo **Eugenio Pucciarelli**. Este año se entregaron, además, dos menciones especiales: a **Genaro Carrió** y al **Instituto de Desarrollo Económico y Social (IDES)**.

MARIA ADELA LUCHETTI DE MONJARDIN

Por la Prof. Regina Elena GIBAJA

La orientación pedagógica de los trabajos de la educadora, su actuación docente y su impacto en la Escuela Normal, son abordados en esta semblanza.

En un momento en que se ha tomado conciencia de la necesidad de reflexionar acerca de los problemas que la formación de maestros plantea a nuestro sistema educacional, parece oportuno recordar los esfuerzos dedicados tiempo atrás por algunos educadores argentinos a mejorar la calidad de la formación docente. Mi intención es presentar aquí los aportes que a este respecto hizo María Adela Luchetti de Monjardín. En las páginas siguientes describiré brevemente sus esfuerzos, la orientación pedagógica que dio a sus trabajos y a su actuación docente y su impacto en la escuela normal argentina.

I. Nuestra mala memoria y la formación de maestros

Entre viejos recortes de diarios hace días encontré un artículo que planteaba interrogantes y sostenía puntos de vista que tienen mucho en común con los problemas que hoy se debaten suscitados por la reforma educativa. Se trata de un trabajo publicado en **La Nación** en 1964 con el título de **Iniciación formal en la lectura**, que firma M. Adela Luchetti de Monjardín, en ese entonces regente de la Escuela Normal de Luján y asidua colaboradora de La Nación. Algunos de los asuntos tratados allí llamaron mi atención, ya sea por su interés intrínseco o bien por su relevancia para la discusión actual. Me refiero especialmente a temas tales como la enseñanza de la lectura, el aprendizaje de la lengua, los criterios para elegir métodos de enseñanza o la autonomía del maestro. A otros asuntos que también interesaron a la autora me referiré brevemente más adelante.

Respecto a la **enseñanza de la lectura**, por ejemplo, Adela Monjardín opina que "...la lectura inicial debe enseñarse mediante procedimientos que habitúen a expresar ideas, propias si es posible... no se trata sólo de reconocer y articular signos gráficos; tal vez la incapacidad de redactar de estudiantes secundarios y universitarios se deba a que aprendieron a leer y escribir con palabras y frases que otros pensaron".

La creatividad y la espontaneidad del niño es uno de los elementos de la situación escolar que, especialmente en el **aprendizaje de la lengua**, la autora del artículo destaca de este modo: "... en el aprendizaje de la lengua el niño crea, y su espontaneidad es un elemento importante de este aprendizaje y de la forma en que se produce". # 1

En cuanto a los **métodos de enseñanza** el artículo pone límites a sus méritos ya que "... algunas técnicas usadas en la actualidad y consideradas nuevas no son sino formas antiguas con aderezo moderno..."; "...puede afirmarse que el niño normal aprende a leer y a escribir con cualquier método: sintético o analítico, de palabras, oraciones o cuentos; asociado con dibujo o sin él. En lectura, más que en ninguna otra disciplina, el maestro es el factor preponderan-

te e importa mucho más su personalidad que el procedimiento que pueda usar".

En el papel asignado al maestro el artículo se aparta de la opinión que hoy predomina en algunos sectores: "...los métodos no son lo fundamental, el maestro es el factor decisivo...". Por eso, "...los maestros deben conocer todos los métodos de enseñanza, los antiguos como los modernos, y seleccionarlos de acuerdo con su propia personalidad y con razones tan importantes como saber si los planteles con los que se quiere usarlos están formados por niños normales, homogéneos o heterogéneos, de seis o más años; ... o si se han de aplicar no a niños sino a adultos. No importa menos saber en qué tipo de escuela y la situación y el medio social y geográfico".

Como muestran los párrafos que acabo de comentar, las concepciones pedagógicas de Adela Monjardín coinciden en parte con las que hoy se sostienen respecto a algunos aspectos de la instrucción escolar, pero discrepan de muchas opiniones actuales en otros. En todo caso, este conjunto de ideas, seguramente presentes en el pensamiento de su autora desde mucho antes de la publicación del artículo en cuestión, sugieren que la extensa experiencia docente de Adela Monjardín más su intuición y una alta dosis de sentido común le permitieron anticiparse en muchos sentidos a los cambios y avances que sufrirían en las últimas décadas las teorías de la instrucción.

Por otra parte esta rápida revisión de unas pocas de sus ideas me hizo pensar en nuestra mala memoria profesional y académica. Un hábito que se reconoce con cierta frecuencia en las publicaciones de las nuevas corrientes del pensamiento educacional parece consistir en olvidarse de la producción pedagógica pasada y suponer que realmente se está haciendo teoría original. Creo que en alguna medida muchos de nosotros tendemos a caer en esta forma de expresión que consiste, en definitiva, en ignorar a quienes nos precedieron y sentirnos tal vez demasiado orgullosos de nuestros propios logros. A veces esto sólo es una muestra de la magnitud de nuestra ignorancia o del perfil de nuestros prejuicios: sólo lo que lleva el sello de lo actual, reciente, aceptado, o ideológicamente correcto tiene valor y merece ser reconocido y publicado.

Retomaré ahora algunas de las ideas expuestas en el artículo para confrontarlas con resultados —afines o no— de la investigación actual o con posiciones teóricas que alcanzaron preeminencia en las últimas décadas.

Las ideas de Adela Monjardín que se refieren al **aprendizaje y la enseñanza de la lectura** expuestas en el artículo y que hemos reproducido más arriba parecen tener afinidad con el concepto de **aprendizaje significativo** de Ausubel, que éste define como el proceso por el cual comprendemos y asimilamos aquella información que podemos relacionar en forma significativa, no casual, con

ideas, imágenes o teorías que ya están incorporadas a nuestra estructura de conocimiento.

El libro en el que Ausubel, uno de los psicólogos educacionales más importantes de las últimas décadas, expone exhaustivamente esta concepción, se publicó en 1968. Las frases que rescatamos de Monjardín fueron publicadas años antes, lo que parece indicar que comparte una interpretación del aprendizaje básicamente congruente con la de Ausubel.

Por otra parte, en la afirmación que nos presenta el artículo acerca de la espontaneidad del niño y de su capacidad de crear al aprender la lengua, podrían verse algunos atisbos de la moderna idea del **constructivismo** #2.

Asimismo, el papel limitado que en el artículo se asigna a los métodos de enseñanza, puede compararse con los resultados obtenidos por Thomas Good (1983) quién, en sus investigaciones en los Estados Unidos, encontró que

...“la forma de las estructuras en que se organiza el trabajo del aula por sí sola no predice ... los resultados obtenidos por los estudiantes ... A veces los educadores han recomendado programas, currícula y comportamientos instructivos como respuesta a los problemas educacionales. Artley revisó muchas de las principales técnicas usadas en la enseñanza de la lectura durante los últimos 80 años...” y concluyó diciendo que, “... a pesar de los muchos rasgos deseables, la efectividad de cada una de estas técnicas está seriamente limitada...”

Luego agregó que “cualquier programa ayuda a los problemas de enseñanza de algunos estudiantes, pero crea dificultades en otros alumnos, o al menos fracasa en darles respuesta” (citado en Good, 1983).

Si bien la Sra. de Monjardín cree que “todos los métodos conducen a la lectura”, también afirma, citando a J.E. Segers, que “lo hacen de manera muy diferente y el objeto alcanzado no es en todos los casos de igual valor”, una idea que encontramos años después, aplicada al contexto general de las condiciones de la instrucción en el aula (Doyle, 1983) #3.

Otros asuntos que aborda Adela Monjardín en sus artículos de ese período muestran algunas coincidencias entre sus preocupaciones de entonces y los temas que se consideran prioritarios en la discusión educacional de hoy. Los siguientes podrían ser ejemplos de la constancia con que mantienen su interés algunos problemas educacionales tales como:

- * la idea de que enseñar a pensar es una tarea que la escuela debe incluir entre sus responsabilidades;
- * el papel que debería tener el texto escolar y las formas en que debe usarse;
- * la evaluación de la escuela: en qué medida es justo decir que la escuela ha fracasado.

Creo que educadores e investigadores están conscientes de la necesidad de replantear “las cuestiones más básicas de la escuela y de la instrucción, desde las más obvias –los modos eficientes de organizar el trabajo cotidiano para asegurar la productividad de la tarea del aula, por ejemplo– hasta otras menos simples como ayudar a los niños a procesar el conocimiento de las diferentes materias del currículum, enseñarles a descubrir su potencial intelectual y a hacer el mejor uso de él, etc.” (Gibaja, 1991). Si esto es así, debemos aceptar que las interacciones cognitivas y afectivas

que se producen en el aula y, en general, en la escuela, son complejas e involucran muchas dimensiones. La investigación debe responder a esta compleja realidad de la escuela y no reducir su estudio a unas pocas variables que expliquen en forma simplista los aprendizajes escolares. Un ejemplo de las preocupaciones comunes entre Adela Monjardín y los educadores e investigadores de hoy en América Latina lo encontramos al comparar su tratamiento de estos temas con el análisis de los factores sociales y personales en la transacción entre el lector y el texto elaborado por María Eugenia Dubois (1989, p.26):

“Por eso la lectura y la escritura tienen que estar vinculadas a la experiencia del niño, tienen que responder a exigencias funcionales de su realidad inmediata si no queremos convertirlas en ejercicios aislados y carentes de sentido. Aprender a leer y a escribir requiere de un contexto en el que el significado esté ligado a la función. Leemos y escribimos por algo, para algo. Ambos procesos constituyen medios para arribar a fines, pero no son fines en sí mismos...” (Dubois, 1989, p.26).

En un estilo de años atrás, ajeno al lenguaje de las teorías que hoy pesan en la consideración de estos problemas, Adela Monjardín ya anticipaba #4 que

“...para cumplir con la primera [etapa de la lectura] es imprescindible determinado grado de madurez. Factores diversos influyen para adelantar o retrasar el proceso: la preparación lingüística –depende del medio ambiente familiar y social–, la natural capacidad visual y auditiva, el desarrollo físico y mental...”
 “...Ahora bien: ¿qué procedimientos son los más convenientes para enseñar a leer y escribir? La búsqueda de técnicas apropiadas es antigua”.

Desde luego, no todas las respuestas que se nos ofrecen en estos textos coinciden con las que hoy tienen mayor aceptación entre los estudiosos locales, pero lo que importa destacar no es el desencuentro de opiniones –el fracaso en obtener respuestas idénticas– sino las coincidencias en el señalamiento de los problemas importantes de la escuela y la educación a través de 30 años de reflexión y discusión pedagógica. Como es de esperar, Adela Monjardín plantea los aspectos que considera importantes y da sus respuestas en un lenguaje diferente del que hoy se estiliza en la reflexión en torno a los problemas de la instrucción.

Para terminar con estos comentarios me gustaría señalar un aspecto que se destaca en estos artículos, esto es, la idea de **la autonomía del maestro en la orientación de sus clases**: “no son los teóricos los que pueden decidir el rumbo del aprendizaje sino los maestros al frente de la clase.” Después de recorrer los numerosos métodos aplicados en la historia de la pedagogía el artículo concluye diciendo: “hay muchos procedimientos recomendables cuyos resultados, positivos o negativos, dependen de quien los aplique”.

En apoyo de la posición anterior quizás podría mencionarse la opinión, precisa y convincente, acerca de la diferencia entre la tarea del maestro y la de los teóricos o los investigadores de la educación que sostiene Buchmann: la meta del investigador es alcanzar la verdad, pero ésta no siempre nos asegura una buena praxis docente (Buchmann, 1984) #5.

Es decir, no se trata de obtener recetas simplistas para la acción de los maestros como consecuencia de unos pocos resultados exitosos de la investigación o como aplicación imperativa de teorías del aprendizaje de alta complejidad pero que difícilmente pueden

dar cuenta de todos los aspectos, dimensiones, problemas o interacciones que se producen en el aula. Después de todo, como dice Adela Monjardín,

“...ningún sistema educativo es superior a sus propios maestros...” (La Nación, 23/1/1966) #5.

Con un vocabulario diferente, sin el apoyo teórico que la difusión de la obra de Piaget y el desarrollo actual de la psicología cognoscitiva pueden dar, muchas de las ideas que manejó y difundió Adela Monjardín décadas atrás fueron, no obstante, congruentes con desarrollos posteriores en el área de la instrucción y el aprendizaje con los que muestran, en algunos casos, sorprendentes coincidencias. Seguramente su experiencia personal en la docencia alimentó una alta independencia intelectual que en algún caso le permitió superar la posición corriente hoy respecto a problemas tales como la autonomía del maestro, aspecto en cuyo tratamiento puso un énfasis poco usual. Sus ideas, enriquecidas por su experiencia, su sentido de la realidad y su intuición, constituyen aportes valiosos para la consideración actual de la formación docente, especialmente en aquellas ramas de la educación más vinculadas a los procesos del aprendizaje y la instrucción.

Sin embargo, es posible que el aporte más interesante y significativo de Adela Monjardín a la formación docente haya residido, en última instancia, en sus largos años de actividad al frente de una escuela normal, de su cuerpo docente y de las generaciones de maestras que fueron formadas por su influencia directa como maestra, profesora y regente.

Su vida dedicada al magisterio y a la formación personal y de sus colaboradores fue, sin duda, un ejemplo para profesores, maestros y alumnos.

II. Su obra y su trayectoria

Para terminar, presentaré brevemente la trayectoria y la obra de Adela L. de Monjardín.

Nació en Luján en 1898; se formó en la recién creada Escuela Normal de Luján, de la que egresó en 1917. Asistió a cursos y seminarios en la Universidad de Buenos Aires pero no tuvo la oportunidad de hacer estudios completos de nivel superior. En cierto sentido se la puede considerar una autodidacta en su especialidad, al mismo tiempo que una lectora y una estudiosa incansable de los múltiples temas referidos a la educación. Su biblioteca personal, formada en buena parte entre las décadas del 30 al 60, y las referencias que cita en sus artículos, dan cuenta de la amplitud y la variedad de sus fuentes pedagógicas.

Su producción pedagógica se inició en la década del 30, con la presentación y la difusión del pensamiento de teóricos de la educación, trabajos que se publicaron en una revista de la ciudad de Luján #7. Posteriormente aportó al conocimiento del área su investigación bibliográfica sobre los sistemas de formación del magisterio de otros países.

Si bien no intentó crear un sistema teórico de la enseñanza o del

aprendizaje, tuvo la capacidad –como suele suceder con algunos educadores excepcionales– de percibir las deficiencias y las necesidades urgentes de la formación de maestros en el país y, consecuentemente, se dedicó a planear y estructurar lo que ésta requería y a difundirlo en notas, proyectos y libros. A partir de la década siguiente su trabajo se concentró, principalmente, en la preparación y discusión de ideas, instrucciones y procedimientos para la formación de maestros.

En esta tarea dedicó una atención especial a la organización de algunos aspectos del entrenamiento de los futuros maestros. Un recurso importante al que apeló para este entrenamiento consistió en dotar a los practicantes con una buena experiencia en las habilidades de observación de clases y en la planificación de las prácticas profesionales en su paso por la escuela normal, previas a su desempeño docente.

Además de la aplicación de estos procedimientos en su actividad como Regente y Profesora de la Escuela Normal de Luján, concretó y sistematizó sus ideas al respecto en el libro **Observación, Práctica y Crítica en la Escuela Normal Argentina**, publicado en 1946 por El Ateneo #8. La obra aporta modelos y directivas para el trabajo de practicantes y maestras en ejercicio y es, posiblemente, su mayor contribución, en términos de producción pedagógica escrita, a la formación docente #9. Sabemos que desde su publicación en 1946 y su reedición posterior, su uso se extendió, más allá de las escuelas normales, a todo tipo de escuelas repartidas en diferentes partes del país. Lamentablemente, no tenemos ninguna información completa y verificable acerca de la extensión de su uso o de su influencia.

Los artículos aparecidos en La Nación en esos años y comentados al comienzo de esta nota, fueron sus últimos aportes pedagógicos publicados pero su contribución al campo educacional no terminó entonces. Entre 1968 y 1976 completó la preparación de una enciclopedia pedagógica, tarea para la que contó con la colaboración de muchos especialistas y educadores pero que, por problemas editoriales, no llegó a editarse.

Regente durante muchos años de la Escuela Normal de Luján, desarrolló un estilo de acción docente que giraba en torno a su trabajo constante con los maestros de la escuela y los estudiantes del magisterio. Su impacto en el campo de la educación se expresó a través de sus ideas y de su producción pedagógica pero también por su estilo personal y por la fuerza con que se imponía su presencia.

Notas

1. Comentando la obra de Emilia Dezeo y Juan Muñoz, Adela Monjardín subraya el papel de la creatividad y la espontaneidad: “La espontaneidad debe presidir todo el comportamiento de los niños”... “El niño crea constantemente”.

2. Es bueno recordar que hasta hace unos pocos años era difícil encontrar en librerías y bibliotecas de Buenos Aires obras que en su aproximación al tratamiento del aprendizaje y de la instrucción adoptaran el enfoque del **esquema**, del **aprendizaje significativo**

SUSCRIPCION AL BOLETIN DE LA ACADEMIA NACIONAL DE EDUCACION

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

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

Firma

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

PERFILES DE EDUCADORES

o de la **construcción del conocimiento** –con excepción, claro está, de psicólogos enrolados en la corriente piagetiana y que desearan introducirla en las prácticas pedagógicas. Todo el campo de la psicología cognoscitiva desarrollada preferentemente en el área anglosajona era muy poco conocido en el país, debido en gran parte a nuestro aislamiento cultural del momento o a cierto rechazo de la producción psicológica y pedagógica anglosajona. La bibliografía disponible para estudiantes y maestros se limitaba a las obras de psicólogos y educadores de varias generaciones atrás, a trabajos de psicología afines al pensamiento de Piaget o a libros que no ofrecían interés como fundamento de la psicología educacional o la didáctica. Hoy las condiciones bibliográficas han cambiado en el país.

3. Doyle (1983), por ejemplo, quién se despreocupa de los métodos de enseñanza y centra el análisis del aula en la estructura de las tareas académicas, dice que la interpretación que de ellas hace el estudiante depende de la forma en que están estructuradas; a su vez esta interpretación influye en las operaciones intelectuales que el estudiante emprende y, consiguientemente, en los resultados de aprendizaje a obtener:

“Las tareas influyen sobre los estudiantes dirigiendo su atención a aspectos particulares del contenido y especificando los modos de procesar la información...”;

“...esto es visible en el contraste entre el procesamiento en busca de significados (semántico) y el procesamiento con otros objetivos...”. “Varios investigadores han encontrado que los alumnos modifican sus estrategias para seleccionar y procesar información según esperen que se los evalúe por su rendimiento en las tareas de recordar y reconocer información o por las inferencias que sean capaces de hacer”.

La posición de Doyle se entiende mejor si sabemos que para este autor las tareas académicas se definen por los trabajos que los estudiantes deben producir, por las operaciones requeridas para generar esos trabajos y por los recursos a su disposición para cumplir con su cometido.

4. Emilia Ferreiro y Margarita Gómez Palacio (1986, Presentación, p.9) concluyen de las deliberaciones de un Simposio reunido en México en 1981 que el aprendizaje de la lengua es un “terreno interdisciplinario por excelencia” y que “la alfabetización requiere ser vista desde ángulos diferentes...”. “Psicólogos, psicolingüistas, antropólogos y lingüistas hablaron sobre procesos de aprendizaje, sobre prácticas sociales y no sobre métodos de enseñanza. A pesar de las diferencias de perspectivas todos concuerdan en considerar que no es posible reducir la adquisición de la lengua escrita a destrezas perceptivas-motrices...”.

5. Margret Buchmann señala que el conocimiento científico como base de la educación de los maestros no nos da garantías de buena práctica en la posterior actividad docente. Pero tampoco, dice Buchmann, nos las dan otras formas de conocimiento –personal, práctico o científico– ni nuestras percepciones más agudas (insights), nuestros compromisos valorativos (commitments) o nuestras normas por sí mismas. “Necesitamos contribuciones de todos estos dominios y, además, humor y sentido común para avanzar en la sabiduría práctica de la profesión docente” (Buchmann,

1984).

6. Curiosamente, la misma frase fue pronunciada en estos días por la Ministra de Educación en una comunicación pública. (La Nación, 8/10/1996)

7. Se trata del **Boletín de la Asociación Cultural Ameghino**, de la ciudad de Luján.

8. En 1941 apareció una versión preliminar de esta obra, dedicada a la práctica de los estudiantes del magisterio, que se llamó **La práctica y la crítica en la Escuela Normal de Luján**. El documento se presentó como el resultado de años de trabajo en dicha escuela en la que, según nos dice la autora, las prácticas pedagógicas eran diferentes a las usuales en otras escuelas normales.

En cuanto al carácter que tienen las normas que orientan la actividad de los estudiantes del magisterio, Adela Monjardín nos aclara que “las prácticas se concebían como la acción coordinada de los profesores del área, los maestros de grado y la Regente”. También subraya que las normas no deben ser rígidas: no todo está previsto y no se pretende ni convendría que lo estuviera.

9. Si bien hoy probablemente se objetará –y quizá con algunos buenos argumentos– que se proporcione a los maestros modelos de clases y planes para organizar sus actividades, es importante preguntarse si décadas atrás, en ausencia de buenas y sólidas teorías del aprendizaje accesibles a los practicantes y a los maestros en ejercicio, estos paradigmas no eran el único sustento en que podían apoyarse los estudiantes del magisterio y los jóvenes maestros.

Referencias

Buchmann, Margret, 1984. The use of research knowledge in teacher education and teaching. **American Journal of Education**, 92(4).

Doyle, Walter, 1983. Academic work. **Review of educational research**. 53(2).

Dubois, María Eugenia, 1989. **El proceso de lectura: de la teoría a la práctica**. Buenos Aires., Aique.

Ferreiro, Emilia y Margarita Gómez Palacio, comp., 1986. **Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura**. México, Siglo veintiuno editores.

Gibaja, Regina E., 1991. **Investigación de la cultura de la escuela**. En Academia Nacional de Educación, Pensar y repensar la educación. Buenos Aires, Academia de Educación.

Gibaja, Regina E., 1995. **El trabajo intelectual en la escuela**. Estudio 2. Buenos Aires, Academia Nacional de Educación.

Good, Thomas, 1983. Classroom research: a decade of progress. **Educational Psychologist**, 18(3).

Luchetti de Monjardín, M. Adela, 1941. **La práctica y la crítica en la escuela Normal de Luján**. Edición de la autora.

Luchetti de Monjardín, Adela, 1946. **Observación, práctica y crítica en la Escuela Normal Argentina**. Buenos Aires, El Ate-neo.#

#Sólo incluyo en estas referencias los libros de la Sra. de Monjardín de los que me he ocupado en el texto de la nota.



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