

# BOLETIN DE LA ACADEMIA NACIONAL DE EDUCACION



Número 52

Buenos Aires, Abril de 2003

## NOTICIAS DE LA CORPORACION

- La Escuela será tema de las jornadas educativas en la Feria del Libro este año..... Pág.2
- Se rindió homenaje a Santaló, gran educador en ciencias..... Pág.2

## IDEAS Y TRABAJOS

### Jornada Arte 2002

*"Arte, Cultura y Educación".*

por la **Dra. Ana Lucía Frega**, la **Lic. Alicia M. Mondani**,  
el **Lic. Juan Carlos Tedesco**, la **Lic. Susana Martín** y el  
**Prof. Alfredo Manuel van Gelderen** ..... Pág. 3



*"El papel del error en la búsqueda del saber",*

por el **Ing. Horacio C. Reggini** ..... Pág. 17

*"Ciencias 'duras' y ciencias 'blandas': ¿Compartimentos estancos o apoyaturas metodológicas compartidas",*

por el **Dr. Jorge Reinaldo Vanossi**..... Pág. 20



*"La escuela lee más". Programa provincial de lectura para todas las escuelas,*

por el **Dr. Mario Néstor Oporto** y el **Dr. Alberto Silioni** ..... Pág. 24

## EDUCACION EN LA ARGENTINA

- Las acciones iniciales del gobierno al comenzar el año y el ciclo lectivo..... Pág. 29

## EDUCACION INTERNACIONAL

- Se realiza en diciembre la Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la Información..... Pág. 30

## RECORDACIONES

- **Dr. Juan Carlos Agulla**, su fallecimiento..... Pág. 31
- **Prof. Gilda Lamarque de Romero Brest**, su fallecimiento..... Pág. 31
- **Dr. Horacio Rodríguez Castells**, su fallecimiento..... Pág. 31
- **Prof. Elida Leibovich de Gueventter**, su fallecimiento..... Pág. 32

## VIDA ACADEMICA

- Presencia de académicos en un Curso de Rectores..... Pág. 28
- Designaron a **Sanguinetti** Profesor Consulto..... Pág. 32

### Comisión Directiva:

**Avelino J. PORTO**

*Presidente*

**Fernando STORNI S.J.**

*Vice-Presidente 2º*

**Alfredo Manuel van GELDEREN**

*Secretario*

**Gregorio WEINBERG**

*Pro-Secretario*

**Luis Ricardo SILVA**

*Tesorero*

**María Celia AGUDO DE CORSICO**

*Pro-Tesorera*

**Rosa MOURE DE VICIEN**

**Alberto C. TAQUINI (h)**

**Prof. Antonio F. SALONIA**

*Vocales*

### Miembros de Número:

**Prof. María Celia AGUDO DE CORSICO**

**Dr. Antonio M. BATTRO**

**Dr. Jorge BOSCH**

**Dr. José Luis CANTINI**

**Prof. Ana María EICHELBAUM DE BABINI**

**Dra. Ana Lucía FREGA**

**Dr. Pedro J. FRIAS**

**Dr. Guillermo JAIME ETCHEVERRY**

**Prof. Alfredo Manuel van GELDEREN**

**Dr. Alberto Pascual MAIZTEGUI**

**Prof. Mabel MANACORDA DE ROSETTI**

**Dr. Fernando MARTINEZ PAZ**

**Prof. Rosa MOURE DE VICIEN**

**Dr. Humberto PETREI**

**Dr. Miguel PETTY S.J.**

**Dr. Avelino J. PORTO**

**Ing. Horacio C. REGGINI**

**Dr. Horacio J. A. RIMOLDI**

**Prof. Antonio F. SALONIA**

**Dr. Horacio SANGUINETTI**

**Dr. Ruth SAUTU**

**Dr. Luis Ricardo SILVA**

**Dr. Pedro SIMONCINI**

**Ing. Marcelo SOBREVILA**

**Dr. Fernando STORNI S.J.**

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

**Lic. Juan Carlos TEDESCO**

**Dr. Jorge Reinaldo VANOSI**

**Dr. Marcelo J. VERNENGO**

**Dr. Gregorio WEINBERG**

### Académicos Eméritos:

**Mons. Guillermo BLANCO**

### Académicos Correspondientes:

**Dr. John BRADEMAS**, en los EEUU

**Dr. Ricardo DIEZ HOCHLEITNER**, en España

**Ing. Miguel Ángel YADAROLA**, en Córdoba

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

# La Escuela será tema de las jornadas educativas en la Feria del Libro este año

*Como es habitual nuestra Academia presentará un «stand» en la prestigiosa muestra*

Del 14 de abril al 5 de mayo estará abierta la «29ª Exposición Feria Internacional de Buenos Aires: El libro del autor al lector». La muestra organizada por la **Fundación El Libro**, a la que -desde 1975- todos los años asisten cientos de miles de visitantes interesados en las novedades editoriales y en las numerosas y diversas actividades culturales se desarrollará en el **Predio La Rural**.

## «Stand» de la Academia

Tal como ocurre desde 1996, la **Academia Nacional de Educación** participará en el tradicional encuentro con un «stand» en el área denominada «*Pabellón Amarillo*».

Los asistentes podrán adquirir allí las distintas publicaciones de la corporación: números del boletín, libros de la «*Serie Estudios*», las demás obras en colaboración y el CD-Rom de la Legislación Educativa.

El personal encargado de atender al público, además, brindará información sobre las actividades académicas e institucionales para el resto del año.

## Actividades Educativas

La educación, «*cuyo objetivo profundo -dicen los organizadores- es el de crear una conciencia que haga posible dignificar a la persona, respetar sus derechos, y enaltecer sus responsabilidades con el fin de conformar ciudadanos libres, ha sido extendida este año en la diversidad de siete capítulos que serán expuestos en la Feria, con la única limi-*

*tación de tiempo y espacio, que ofrecen las salas».*

En ese marco se desarrollarán:

**Las XIII Jornadas Internacionales de Educación**, bajo la consigna «*Misiones y funciones de la escuela*», desde el 14 al 17 de abril. El ya tradicional encuentro de educadores de todos los niveles se ha organizado con conferencias magistrales, mesas redondas y de debate, ateneos y talleres.

- **El 4º Encuentro de Especialistas del Mercosur Educativo**, el 14 de abril. La Feria resultará el marco para convocar a funcionarios de países del Cono Sur y otros de extrazona para comunicar el estado de situación de los acuerdos.

- **El 6º Ciclo Internacional de**

**Enseñanza de Lenguas Extranjeras**, desde el 18 al 20 de abril. Se reunirán especialistas de distintas lenguas en un mismo espacio para debatir la problemática del aprendizaje de una segunda lengua, a partir de conferencias con personalidades extranjeras invitadas especialmente para este ciclo.

- **El Encuentro de Educación y Orientación para la Salud, el Trabajo y la Solidaridad**, el 18 y 19 de abril.

- **El 4º Foro de Enseñanza de Ciencias y Nuevas Tecnologías**, el 22 y 23 de abril.

Se convocan a especialistas de mayor relevancia en las ciencias y en la aplicación y uso de las nuevas tecnologías en la educación, para reflexionar sobre el alcance de los últimos avances.

- **El 2º Encuentro de Educación,**

**Comunicación, Información y el Libro**, el 25 y 26 de abril.

- **El 6º Congreso Internacional de Promoción de la Lectura y el Libro**, del 2 al 4 de mayo. Se tratarán las postulaciones más actualizadas en este campo, en mesas redondas y conferencias a cargo de especialistas internacionales. Y se leerán las ponencias seleccionadas por el Comité respectivo

- **El Premio al mejor libro de educación**. EL 10 de marzo, en la sede de la Fundación El Libro, se reunió el Jurado del concurso Premio XIII Jornadas Internacionales de Educación al Libro de Educación de Edición año 2002. La entrega de premios se realizará el 17 de abril a las 12, en la sala José Hernández.

## Actuación de nuestros académicos

En estas actividades se encuentran comprometidas las participaciones de diversos miembros de la Academia Nacional de Educación, así también como en otras de carácter literario, científico y profesional. En las **Jornadas Internacionales de Educación**, el **Dr. Guillermo Jaim Etcheverry**, el martes 15, se referirá al tema «*El trabajo de estudiar*». Al día siguiente el **Prof. Alfredo van Gelderen** se referirá a «*Las políticas educativas en el contexto actual*», y lo hará asimismo el jueves, con motivo de un **Homenaje a Berta Braslavsky**, en la mesa redonda «*Al rescate de un país plenamente alfabetizado*».

## SE RINDIÓ HOMENAJE A SANTALÓ, GRAN EDUCADOR EN CIENCIAS

La **Academia Nacional de Educación** rindió homenaje al **Dr. Luis Antonio Santaló**, quien fue académico de número y académico emérito de la corporación, en una sesión pública que se realizó el miércoles 3 de abril en su sede, Pacheco de Melo 2084.

Disertaron en la oportunidad el académico **Dr. Alberto C. Taquini (h)** sobre «*Santaló, la Educación y la Ciencia*»; la **Prof. Nelly Vázquez de Tapia** sobre «*Santaló y sus contribuciones a la enseñanza media*»; y el **Prof. Juan Carlos Dalmaso** sobre «*El estilo de Santaló en la enseñanza elemental y media*».

# JORNADA ARTE 2002: “ARTE, CULTURA Y EDUCACIÓN”

*Conceptos expuestos el 23 de septiembre y 15 de octubre de 2002 en la Academia Nacional de Educación. En los números 46 y 49 de esta publicación podrán consultarse los informes de avances sobre las investigaciones realizadas.*

## Dra. Ana Lucía Frega: “Muchas veces los docentes se aferran a lo que los chicos ya saben y les gusta”

### **P**ara entrar en materia: un reduccionismo

Cuando de educación general se trata, un primer “reduccionismo” o visión parcial del tema de las enseñanzas artísticas a los fines de desarrollar las posibilidades expresivas de los alumnos todos, es pensar que solamente los talentosos deberían ser atendidos por el sistema educativo.

Esta confusión emerge de la idea decimonónica y romántica del talento como don infuso, que no puede formarse o desarrollarse, **talento como inspiración** sola y única.

Por cierto, el especialmente dotado existe, en mezcla feliz de herencia ( “nature” en la bibliografía anglosajona ) y cultivo o desarrollo o educación ( “nurture” en la misma fuente ). Es decir, factores recibidos en el programa genético, más el cultivo sistemático, la enseñanza, la adquisición de técnicas , criterios y conocimientos, proceso que es atendido en las instituciones de formación artístico-profesional que, para los distintos lenguajes del arte, existen en nuestro país.

Los graduados notables constituyen esa pléyade de artistas que hemos formado y formamos, que viajan por el mundo, que triunfan en mayor medida según esa mezcla imponderable de talento y suerte que define el éxito.

Si se acepta esta premisa, se hace claro inmediatamente que no todos tenemos esa medida notable o excepcional de capacidad. Sin embargo, todos tenemos **alguna** posibilidad de acercarnos a las manifestaciones tan diversas del mundo del Arte en sentido amplio. Ahora bien, para hacerlo –ya sea como apreciadores o como emisores– es a lo largo de la formación general cuando deberemos adquirir los conocimientos, habilidades, destrezas, hábitos, necesarios para dicha frecuentación.

Solamente la escuela es el ambiente apto y adecuado para esta formación, es decir, para desarrollar la capacidad apreciativa de nuestros educandos, los públicos de hoy y del futuro, que serán los consumidores de las obras artísticas creadas por aquellos talentosos.

La escuela no está cumpliendo acabadamente con esta función. Muchas veces, los docentes y los directivos se aferran a lo popular, a lo demasiado cotidiano, a lo que los chicos “ya saben y les gusta”, escapando a la misión de desvelar mundos que les son todavía desconocidos pero posibles.

Sinceramente, creo que esto es desconocer la curiosidad de nuestros chicos, olvidar los deseos de los padres y no cumplir con la misión –repto– de transmitir valores que, de otra manera, no estarían al alcance de todos.

### **El otro reduccionismo**

El segundo de estos reduccionismos se refiere a un tema doloroso. Hay quienes sostienen que –más importante que compartir un momento y una actividad de canto o narración o admirar una pintura– más importante es dar de comer al que tiene hambre, argumento que se ha potenciado con la pobreza que asuela a nuestro país en estos momentos.

Sin dejar de lado que, sin consumo de lo artístico, sin docentes de arte ....habría aún más desocupación....¿ no se ve fácilmente la falacia, el achicamiento del tema en su análisis?

Veamos: el pobre, normalmente, no lo es porque quiere. Hay factores de familia, de inserción social, coyunturales, regionales que definen su manera de vivir. Razones todas que han ido sumergiendo al núcleo familiar en una situación aparentemente sin retorno.

Una manera fácil de intentar una explicación es admitir que siempre ha habido pobres. Por cierto, y con pena, esta comprobación es evidente. Pero nuestra civilización, la misma que concibió la educación obligatoria, con sus adquisiciones básicas, confía en estos procesos de desarrollo para ayudar a los pobres a superar su situación, a tener la energía para “salir adelante”.

No caben dudas de que es necesario que la gente coma: lo

demuestra la solidaridad de tanto argentino y argentina que se están ocupando y preocupando por este tema. Que incluye enseñar a cultivar algunas cosas, a limpiar, a cuidar, a preocuparse por una mejor nutrición ¡tanto por hacer!

¿Qué función tiene, en este contexto, la formación artística? ¿para qué compartir una canción, recitar un poema, bailar una chacarera, admirar un Molina Campos?

¿Para qué enseñar a hacer esto y mucho más?

Intento a continuación algunas respuestas a estos interrogantes tan válidos y que constituyen ese nexo entre Arte, Cultura y Educación que he elegido como tema de hoy.

---

## Creatividad y Autoestima

---

Una de las bases para que los seres humanos, en general, seamos capaces de superar la adversidad es sentir que podemos. Para ello, comprobar, por ejemplo, que podemos mejorar nuestra emisión vocal; que, al dibujar, con atención, empeño y pocos colores, logramos expresar nuestros sentimientos, o hacer el retrato de un familiar; comprobar que son muchos y diversos los pasos de nuestras danzas folklóricas, que podemos aprenderlos, que podemos integrar un hermoso conjunto, que podemos regalar un buen momento a los familiares queridos....todo eso enfatiza, refuerza la confianza en nosotros mismos, en nuestras posibilidades, en nuestra capacidad.

Deberíamos atender a que nuestra gente, especialmente la más carenciada, no “baje los brazos”, no sienta “no puedo” aunque diga “no sé”. Porque si se da cuenta de ello, si le mostramos y enseñamos cómo, si aprobamos y estimulamos los logros pequeños pero en progresión creciente, estaremos estimulando el espíritu, ayudándole a desarrollar esa energía necesaria para superarse.

Por cierto, la sociedad, las instituciones no deben conformarse con aplaudir y dar ocasión a la expresión de niños y jóvenes (Cada estamento de la sociedad debe cumplir su misión, desde el gobierno hasta los administradores más diversos).

No debe hacer “solo” esto, pero sí debe hacer esto. Porque, insisto, es la escuela el único lugar para lograrlo, mientras se consigue que los medios masivos de difusión vayan tomando conciencia de su responsabilidad como agentes educativos y vayan mejorando el casi siempre deplorable panorama cultural que muestran a nuestros chicos.

Dice Rafael Squirru, crítico argentino de arte, en su ensayo “*El público subestimado*”:

*“Es frecuente escuchar como excusa de los más chabacanos espectáculos, las más insulsas obras literarias o aun las artes plásticas más banales o pretenciosas, que ello es así porque se trata de las manifestaciones < artísticas > que mejor se avienen con el gusto del público: Como pertenezco por actividad y vocación al mundo de la cultura, entendida en su acepción creativa y espiritual, me resulta familiar la cantilena: ‘Pero eso a la gente le aburre, la inmensa mayoría lo que busca es divertirse, pasarlo bien, no tener que pensar’. Aun admitiendo que las manifestaciones de la cultura exigen un cierto grado de iniciación, cuesta imaginar cómo habrá de producirse esa iniciación sin que nadie se ocupe de la tarea iniciática. Es cierto que, para disfrutar la literatura, primero hay que aprender a leer, pero es que a esta altura de la civilización, ¿hay quien se atreva a sostener los beneficios del analfabetismo?!”*

*Y lo que exigen las otras manifestaciones del espíritu, estéticas y musicales, no es otra cosa que, en cierto sentido, < aprender a leerlas >.”*

Magnífica la reflexión del crítico, hombre sensato, ser abierto, va-

liente. Nosotros, los docentes de los distintos lenguajes del Arte no solemos dudar de nuestra responsabilidad.

Somos agentes de un proceso para evitar los reduccionismos que, como expresa Squirru en otra parte de su obra, generalmente nacen de la pobreza personal, de la falta de estudio, de comprensión, de sensibilidad ante las expresiones varias del Arte de las diversas culturas del mundo, de la nuestra para comenzar.

El niño y el joven que **crean**, que intentan, que eligen, que seleccionan, que conciben, que perfeccionan su hacer, crecen en confianza en sí mismos y en autoestima, mientras < aprenden a leer > las manifestaciones del Arte.

---

## Una visión sobre Arte, Cultura y Educación

---

El ámbito de los lenguajes del Arte es, cada día, más y más **considerado** por los pensadores contemporáneos de la educación de todo el mundo, muchos de ellos implicándose en reflexiones como las que acabo de hacer y que comparten preocupación y dolor ante tanta estimulación de lo peor en contenido y en forma.

Muéstrase el Arte como medio valioso de creación, así como es evidente su acción efectiva en el desarrollo de variadas facultades del ser humano, por lo que se constituye en un posible estimulador de aprendizajes específicos y comunes –a la vez– a diferentes accionares de la persona humana.

Educación por el arte y para el arte son, entonces, metas pedagógicas que, utilizando los mismos materiales, permiten experiencias didácticas focalizadas ( para el Arte) o de amplio espectro formativo ( por el Arte).

En los difíciles momentos que vive el país a los que acabo de hacer referencia, y por ende la escuela, me ha parecido oportuno poner algunos ejemplos concretos y básicos de contenidos y acciones que, en el marco de las funciones de Arte en la educación general que ese educar por y para el arte, nuestra área puede atender, desde la diversidad de sus lenguajes de expresión.

---

## Acerca de la paz

---

La capacidad del Arte para generar acciones de integración en el equilibrio individual/grupal son muchas, variadas y enriquecedoras.

Preparar, utilizando materiales varios como recortes de diarios o de telas, una serie de títeres de guante, de varillas o según alguna otra técnica..., es artesanía accesible que brinda la posibilidad de varias acciones de integración social. Si bien cada niño construye su propio títere (acción individual, en la que se desarrollan destrezas motoras y se ejercita el gusto por la combinación de formas y colores), la obra individual terminada puede ser la motivación para, por ejemplo, cantar una canción por parte de algunos niños, mientras otros escenifican una narración o pequeña obra teatral, escrita por los mismos alumnos.

Naturalmente, los temas pueden referirse a las situaciones que ocupan a la comunidad en estos momentos, construyendo ideas de superación de los mismos, evitando la estimulación de rencores y generando propuestas constructivas de soluciones para los desafíos, a partir de intercambios de posibilidades entre alumnos y docentes.

Enseñar a **construir y a querer** lo hecho con las propias manos, aun en su sencillez, en vez de esperar el objeto regalado, fortalece la

autoestima como ya he dicho, al descubrir que el esfuerzo individual o asociado con otros permite alcanzar la meta elegida.

En ejemplos interesantes para nivel de aula, y con foco en la educación para la paz, la **UNESCO** ha concretado varias publicaciones en los últimos años, con lo que deseo señalar que el tema tiene relieve, que no nos ocupa solamente a los argentinos, que existen posibilidades comprobadas de desenvolvimiento de las capacidades individuales y grupales.

La sugerencia más arriba anotada, el uso del títere en la escuela, no es por cierto novedosa. Pero, quizás y como diría la inefable Mafalda, también en esto deberíamos volver a los clásicos.

Recuerdo acciones de mis tiempos de docente de música en inicial cuando –en equipo con la maestra jardinera y la docentes de artes visuales– escenificamos la canción de María Elena Walsh “La vaca estudiosa”: los niños pintaron los telones para el teatrillo; construyeron títeres que después manipularon; cantaron la canción; dialogaron con los intérpretes....El texto, que enaltece el interés y el amor por el estudio y la escuela, en su transcurrir metafórico de aceptación de la diferencia (la vaca entre los niños es símbolo de la diversidad que se acepta, del derecho que se reconoce, incluso a los mayores) significa un aporte o experiencia directamente conectada con una preparación para la paz.

Si esta “*puesta en escena titiritera*” es llevada a un hogar o residencia de ancianos, por ejemplo –y tampoco es ésta una acción novedosa en nuestra historia de la educación–, se promueve el ejercicio de la “donación” o regalo de lo que sabemos y podemos hacer, además de constituirse en un gesto de integración barrial, de acercamiento a la familia, de apoyo a la tercera edad, de solidaridad; todo lo cual es decir **respeto humano**. De cada uno hacia sí mismo y hacia los demás.

Si pienso en todo lo hasta aquí descripto, la única **NOVEDAD** es...seguirlo haciendo, no bajar los brazos, no criticar lo que no se tiene. La **NOVEDAD** está constituida por el seguir confiando en la acción valiosa de la educación y, en el desenvolvimiento de ella, en los pequeños gestos, esos que construyen los hábitos. Buscar este tipo de soluciones parece poner poco al alcance de quienes **no** ocupamos el poder, pero son la savia que alimenta el alma de cada uno de nosotros, en nuestra modestia, que es nuestra fortaleza.

---

### En materia de unidad

---

Caminando por la calle, hace algunos días, vi y participé en el desfile de la banda de Granaderos: tocaban la Marcha de San Lorenzo y el público en las calles, espontáneamente, se unía en el canto de sus estrofas. ¿Por qué? Parece que ese retorno a hacer de aquella infancia, a ese cantar en la escuela, se sentía como una necesidad de participar, de estar unidos en algo que se conoce y puede hacerse con espontaneidad. Generó, este hecho, las reflexiones que siguen.

Desde el punto de vista educativo, esta canción es uno de los temas que se constituyeron, durante décadas, en excusa didáctica para rendir honores a San Martín; para recordar la gesta del 3 de febrero de 1813; para hablar de unidad nacional; para dibujar el acontecimiento; para teatralizar situaciones.

Hace tiempo que sabemos que el sentido de Patria se construye. Sabemos que la noción de pertenencia es adquirida, ya que no se hereda. Nuestro generoso país, que fue diseñado en el respeto y protección de las diversidades culturales de sus inmigrantes, necesitó sin embargo cultivar la unidad. Generar el uso de un mismo idioma, por

ejemplo. Aunar voluntades alrededor de una bandera. Por todo esto, es grave error –quizás generado por ignorancia– modificar sustantivamente como se ha hecho, las canciones que como la que me ocupa se han instalado en la memoria popular, facilitando su canto en familia favoreciendo las conexiones intergeneracionales.

Lo hizo y lo sigue haciendo, entre otras actividades educativas, con el cultivo de las manifestaciones artísticas en las que el pueblo de las diversas regiones de nuestro rico país ha sabido expresarse.

Si se observa la alfarería por ejemplo –y se la practica en el entorno escolar aún en sus técnicas más simples– se aprenden los rasgos comunes y los diferenciados de las artesanías propias del Altiplano y de aquellas que caracterizan nuestra zona noreste, diferencias y similitudes que pueden aplicarse al análisis de fotografías de cacharros y ollas, sus decoraciones y colores naturales, su utilidad y uso, así como la armonía y la proporción de sus formas y la tersura de las texturas. Conocemos a nuestra gente, aprendemos nuestras riquezas y las valoramos: nos sentimos poco a poco, nuevamente orgullosos de ser argentinos al saber algo más acerca de qué y cómo somos.

Si extrapolamos esta observación hacia todo el país y todos los tiempos, la noción de semejanza y unidad de logros se potencia. Esto, sin desmedro del acercamiento a las naciones vecinas, a los pueblos hermanos, con los que coincidimos en idioma, en muchas de nuestras tradiciones, de los que también nos diferenciamos respetuosamente.

La función de los lenguajes propios de la expresión artística es en estos temas de formación para la paz y la unidad, una posibilidad muy importante que el sistema educativo argentino debe recuperar y desarrollar. Volver a leer las “Fuentes para la transformación educativa: área educación artística”, en los tres documentos que las constituyen sería ejercicio útil para encontrar temas, actividades y bibliografía para este significativo aspecto del hoy nacional: trabajar para la paz y la unidad de nuestro país.

Estas reflexiones tan simples, tan cotidianas, me ayudan a terminar así:

- el Arte es una dimensión natural y propia del ser humano, que no debe escatimarse a nuestros alumnos;
- la Cultura se construye, desde el comienzo de la vida en la familia, hasta la labor de la escuela y de todos los agentes que conscientemente participan de esta noble e importante tarea;
- la Educación debe recuperar el respeto y el lugar que nuestros antepasados le confirieron, no cejando en los deberes de ayudar a los sujetos de la educación a desarrollarse en plenitud, negándose a reduccionismos empobrecedores, que no respetan la posibilidad de desarrollo espiritual que –sabemos– es dimensión REAL de crecimiento deseable para nuestra población.

Sé del desafío enorme que todo esto significa, hoy y aquí. Sé que hay confusión, desvalorización. Sé de la cobardía de muchos que no se animan a denunciar el bastardeamiento de la misión que queremos y sabemos cómo cumplir.

Sé que la televisión de aire está cumpliendo una función deletérea, implantando nociones de pseudo elitismo para justificar el deseo evidente de sumergir a los individuos en una nueva barbarie. No nos merecemos esto. No la República Argentina, con su pasado/presente de riqueza, de diversidad, de respeto, de belleza, de ideas, de arte, de cultura.

Este mensaje es para que nos animemos. Hoy hay que ser fuerte.

¿que nos piden canciones chabacanas, gestos procaces, imágenes vulgares? ¿que se escudan en ser “actual”, o en la “moda”, en lo “joven”, o en que los chicos “no quieren”?

Nos están mintiendo, buscan que seamos irredentos ignorantes que, por falta de ideas y de técnicas, no sabremos salir de lo básicamente primitivo nunca y por ningún motivo.

La tierra de Spilimbergo y de Berni; la de Ginastera y Piazzola; la de Sábato y Borges; la de Ferri y Bocca; no puede permitir que sus futuras generaciones sean formadas desde esa torpe acción manipuladora.

Desde el arte, educando y formando otra cultura, podemos ayudar para que los más gocen de tanta riqueza como nosotros, la gente del arte, hemos aprendido a hacer y a gustar.

---

### BIBLIOGRAFÍA

---

AAVV: “Fuentes para la transformación curricular: educación artística y educación física”, Edición Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, mayo 1997. Contiene los tres documentos elaborados por los Consultores A.L.Frega; Olga T. De Osorio y Roberto Vega, quienes los elaboraron con un frondoso equipo de colaboradores de alta calidad.

Squirru, Rafael (1995), “Libros y libros; Cuadros y cuadros”, editorial Universidad de Morón, Provincia de Buenos Aires

Frega, Ana Lucía, (2002) “El arte en la educación general”, CONSUDEC n° 927

Frega, Ana Lucía (2002) “Coincidencias y divergencias en enseñanzas artísticas”, CONSUDEC n° 928

Frega, Ana Lucía (2002) “La globalización como desafío”, CONSUDEC n° 933

## Lic. Alicia María Mondani(\*): “La escuela debe resistir a los prejuicios, a las certidumbres, a la vulgaridad del presente”

**E**l aprendizaje conlleva no sólo la identificación de casos individuales, sino también y sobre todo el establecimiento de tipos de cosas y el descubrimiento de sus propiedades y funciones. Estas necesidades psicológicas las atienden magníficamente las artes, siendo ésta una de las razones de que hayan sido indispensables para todas las civilizaciones que conocemos” (Rudolf Arnheim, 1993)

Se ha informado detalladamente sobre la investigación en curso, pero habiéndome solicitado otra mirada, externa y profundizadora de la misma, decidí tomar en consideración, entre otros aspectos, lo expuesto en octubre de 2001 en la Jornada de Arte y Educación organizada por esta Academia Nacional

En esa oportunidad el Prof. Salonia comentaba con gran realismo que “en el panorama de la educación argentina (...) se advierten desfasajes y cuestionamientos no superados aún, a nivel político, que perturban la posibilidad de avanzar hacia una real y efectiva federalización educativa.” “Porque si los trasposos de servicios a las provincias quedan en eso y no se profundiza, ni se alcanzan logros significativos en el plano de la política educativa y de las transformaciones curriculares, lo que se ha hecho hasta la actualidad puede estancarse y frustrarse en decisiones y hechos meramente administrativos”. En ese momento nos hablaba nada más ni nada menos de lo que, en política educativa, se denominan lógicas del proceso de descentralización, marcándonos la diferencia sustancial entre las lógicas economicista y / o tecnocrática que enfatizan en el ahorro del gasto público o en la eficiencia, y una lógica pedagógica participativa que es la que busca la mejora de la calidad otorgando mayor autonomía de decisión, poder y recursos a las instancias locales y regionales.

(\*). Profesora de la Universidad CAECE

---

### El reto de la educación

---

Esa calidad que es el reto de la educación del siglo XXI es perseguida por la Ley Federal de Educación en dos grandes dimensiones

- las definiciones político- ideológicas que una sociedad pretende a partir de la educación
- el conjunto de las opciones técnico- pedagógicas que son las que permiten alcanzar los objetivos y fines de la educación.

La investigación en curso se centra en este último eje, sobre el que decía el prof. Salonia

“Los currículos han de expresar los nuevos horizontes y las sugestivas promesas de la federalización educativa”.

Al respecto entonces, esta investigación se planteó el interrogante

¿En qué medida y cómo los diseños curriculares de educación artística de las distintas jurisdicciones educativas del país resuelven el desafío de federalización planteado por el espíritu y la letra de la Ley 24.195 y detallado en los CBC del CFE?

Dentro de estas temáticas se circunscribió el planteo a los ejes:

- 1.-Regionalización

2.-Identidad

3.-Patrimonio cultural.

Los investigadores, rastrearon definiciones en los documentos y dentro de la Regionalización pongo foco de atención en elaborar programas escolares que interpreten las realidades regionales o zonales y se articulen con los objetivos de la política educativa nacional para lograr homogeneidad de resultados, consolidar la identidad nacional, regional y local *“y facilitar la plena participación de la comunidad en el hecho educativo.”* (IPRSE, 75)

Este concepto se ve reforzado por la letra de la Ley 24.195, Título II, Capítulo II, artículo 9º cuando dice:

*«El sistema educativo ha de ser flexible, articulado, equitativo, abierto, prospectivo y orientado a satisfacer las necesidades nacionales y la diversidad regional».*

**Diseños Curriculares**

Partiendo de esta base, los investigadores están analizando los diseños curriculares de diferentes provincias y de la ciudad autónoma de Buenos Aires, es decir, jurisdicciones y no regiones, ya que en este momento esos son los ámbitos en que se están realizando las concreciones de los diseños; más adelante y en la medida en que las jurisdicciones establezcan o no acuerdos interjurisdiccionales, se podrá realizar una comparativa que abarque coincidencias y discrepancias regionales horizontales con referencia a los ítems en estudio.

Los contenidos del área artística analizados con foco en la temática de respeto por lo regional y local, han sido ya ampliamente tratados, pero no solo se puede realizar una lectura de la letra de los diseños, sino que se puede verificar la consistencia interna de los mismos revisando su estructura organizativa, para constatar si hay realmente coherencia entre lo que se dice y lo que emana de la distribución total. Una primer mirada a los diferentes diseños en consideración está dando cuenta de pequeñas diferencias que surgen de las características idiosincrásicas de cada jurisdicción.

Según definición de Basil Bernstein (1985)<sup>1</sup> en cuanto a la relación de los contenidos entre sí dentro del Currículum, éstos pueden tener una clasificación fuerte en que las materias están agregadas o yuxtapuestas sin interconexión, o una clasificación débil que permite la organización integrada, por áreas o temas.

Los CBC<sup>2</sup> del CFE<sup>3</sup> guardan una clasificación débil y una estructura por áreas, que permiten y propician múltiples interconexiones; esta estructura ha sido respetada en los Diseños en estudio que se organizan en áreas, es decir *“en tipo de unidades cuyos contenidos desdibujan los límites disciplinarios aunque pueden guardar fuertes fronteras entre sí, en la totalidad del diseño. Las áreas suelen enfocarse como campos de conocimiento relativos a un cuerpo de disciplinas”* (Davini, 1999, pag.126<sup>4</sup>)

La integración de disciplinas mediante áreas de conocimiento es una modalidad bastante divulgada y es también la que utiliza la ley española (LOGSE,<sup>5</sup> 1992) para presentar los contenidos mínimos. *“La vertebración se lleva a cabo agrupando aquellas disciplinas que mantienen similitudes importantes en contenidos, en estructuras conceptuales, procedimientos, metodologías de investigación etc. Es el caso de las áreas de educación primaria denominadas como “educación artística”, “conocimiento del medio natural, social y cultural”, etc.”*

(Torres,1996, pag.206<sup>6</sup>)

Este sería el criterio utilizado en los diseños analizados, dándosele en las Pcias. de Buenos Aires y Santa Fe el nombre de área artística y en la Ciudad de Buenos Aires el de arte en EGB en tanto en el Nivel Inicial se toma el concepto de *“campo”* de conocimientos al agrupar bajo el Título *“La expresión y la comunicación”*, más de un área, la Artística y las Prácticas del lenguaje y la Literatura haciendo consideraciones generales sobre *“Los Lenguajes expresivos en el Nivel Inicial”* y solo después los separa en disciplinas.

Se observa que los recortes disciplinares Música y Teatro conservan esa denominación en todos los documentos, en cambio se le llama Plástica en Ciudad Bs. As. y Sta. Fe y Plástica visual en Pcia. de Buenos Aires, y al movimiento expresivo se lo denomina Danza-Expresión Corporal en la Pcia. de Buenos Aires y simplemente Expresión Corporal en el Nivel Inicial de la Ciudad de Bs. As, dando cuenta de diferentes posturas teóricas, que no quieren dar lugar a equívocos interpretativos ya que es sabido que en Expresión Corporal hay dos fuertes corrientes en nuestro país, la psicomotricista que busca la destreza del movimiento y la expresivo -comunicativa- danza.

En cuanto al enmarcamiento que, siguiendo siempre a Berenstein, también puede ser fuerte o débil según dé mayor o menos posibilidad de adecuación institucional, es débil en los tres documentos analizados, pues al mantener la distribución por ciclos dentro del nivel, permiten que la autonomía institucional se realice con libertad, distribuyéndose los contenidos intraciclo en forma flexible en cuanto a su temporalización, de acuerdo a las necesidades y posibilidades de cada establecimiento y grupo de aprendizaje y amplía las opciones de selección, organización, ritmo y temporalización en la relación pedagógica. Esto resultaría muy difícil de hacer si el diseño se ajustara a una organización muy detallada por cada año de estudio, tendiéndose a la homogeneización niveladora de la antigua educación graduada, aunque en la letra se diga lo contrario, entorpeciendo el respeto por la IDENTIDAD institucional

**La organización interna**

En cuanto a la organización interna de los contenidos dentro del área, es conveniente remarcarlo y tener en cuenta las variables observadas.

La Pcia. de Santa Fe toma de los CBC del CFE no solo la estructuración general en bloques y distribución de los apartados dentro del área, sino la taxonomía propuesta en los mismos, y respeta la separación de los contenidos en conceptuales, procedimentales y actitudinales.

En cambio la Ciudad de Bs. As. y la Pcia. de Buenos Aires, prefieren la organización de contenidos por ejes y lo fundamentan.

La Ciudad propone tres ejes: Producción, Apreciación y Contextualización, considerando que la presencia de estos tres ejes significa una formación más abarcadora e integral, que apunta tanto a enriquecer los procesos de representación simbólica de cada individuo, como a poner en contacto a los alumnos desde edad temprana con la riqueza cultural de su medio y de la de otros más alejados temporal y/o espacialmente. Aclarando que los tres ejes son complementarios en la enseñanza de las artes y que su presencia e interrelaciones permiten a cada uno realizar sus aportes en la experiencia de los niños, desde un punto de vista singular. Nada se dice en el área de Artes sobre contenidos actitudinales o de formación ética, pero en el primer Ciclo en el área de *“Conocimiento del mundo”* se los incluye, así como en la *“Formación de la ciudadanía”* que es un eje transversal, y en el Segundo Ciclo está el Área de *“Formación Ética y ciudadana”* donde

dentro de las consideraciones generales bajo el título de Momentos particulares en el recorrido didáctico de otras áreas, se explicita que “*el abordaje de cuestiones éticas vinculadas a los conocimientos de cada área*” podrá surgir de emergentes de clase o que el docente puede “*problematizar (al respecto) en una o varias actividades del proyecto, unidad o secuencia de trabajo*”, pero además en el respeto por la heterogeneidad de las producciones artísticas que caracteriza a todo grupo humano está implícita toda una batería de contenidos actitudinales a tener en cuenta.

La Pcia. de Bs. As en tanto, organiza los contenidos en 5 ejes, algo más puntuales y explícitos en sus denominaciones: Lenguaje, Producción, Recepción, Contexto Sociocultural, y de la Formación ética en el Nivel Inicial y en 6 ejes en EGB al agregar el Campo tecnológico. También es muy clara la postura de la Pcia. con respecto a que desea escapar a lo históricamente enfatizado (o los lenguajes o los procedimientos), y con esta organización pretende dar cuenta en forma equilibrada y dinámica de las particularidades de cada eje y de la necesidad de establecer vínculos entre ellos. Ninguno es preponderante y claramente específica, “*el lugar de cada uno está dado por la confluencia de todos*”

## Eje de Formación Ética

En cuanto al eje de Formación Ética se hace mención expresa a que es eje transversal de todo el Nivel Inicial y la EGB en sus tres Ciclos, relacionando sus contenidos específicos con los de las áreas, por eso en dichos ejes los contenidos seleccionados y explicitados se corresponden con los del Área de Educación Artística ampliando su alcance según las perspectivas propias de la Formación Ética. En cuanto al eje del Campo tecnológico también se considera una transversalidad pero para EGB, y el análisis de productos y el proyecto tecnológico aparecen resignificados en las distintas disciplinas del área y se vinculan necesariamente con la recepción (análisis del producto: estructural, funcional y de funcionamiento) como con la producción (proyecto tecnológico y sus distintas fases de Diseño, Organización y gestión, Planificación y ejecución, Evaluación y perfeccionamiento) por supuesto que adecuado a lo que es Producción Artística y con mirada amplia sobre lo que puede llegar a ser

Esto tan aparentemente simple como la organización de los contenidos, puede leerse como una afirmación de federalismo en la independencia de las comisiones de redacción de los Diseños para adoptar una organización en torno a ejes, diferente a la taxonomía de los CBC del CFE, por creerla más adecuada a sus necesidades y como muestra de una independencia de criterios en la toma de decisiones.

Con relación al concepto identidad, el Lic. Pablo Costa, nos decía el año pasado que el grupo de trabajo estableció que “*de la relación de un grupo humano en un contexto natural, surgen productos materiales y espirituales, valoraciones éticas y estéticas que construyen la historia del grupo, su memoria y sus leyes de funcionamiento interno, haciendo prevalecer, en origen, la supervivencia del grupo por sobre la de los individuos. De dichas valoraciones surge la identificación de cada integrante con el grupo y su contexto.*”

*Dado que identificar significa hacer idéntico, igualar a otra cosa, cada sujeto construirá un lazo afectivo forjado en las relaciones propias de su cultura.*”

Pero también es cierto, como dijo el Prof. Omar Tobío en una entrevista que se le efectuara que

*“Cada individuo es portador de diversas identidades: desde el ‘yo soy yo’ hasta ‘yo soy parte de algo mayor con lo que me identifico que es la civilización occidental’, pasando entre medio de estas dos posibilidades por el grupo, la clase social, un pueblo, una comunidad religiosa o una comunidad étnica entre tantas otras identificaciones posibles.”* (Tobío, entrevista 12/06/2001)

## El sujeto epistémico

Profundizando en esta identidad del yo y del nosotros, de lo particular y lo universal, considero pertinente recordar las palabras del Dr. Antonio Battro en su intervención en las Jornadas del 2001, cuando nos decía que

*... “hemos heredado de Aristóteles la proposición: ‘no hay ciencia sino de lo universal’, lo que supone la objetividad sometible a escrutinio, la intersubjetividad -que trasciende las épocas y las culturas- y la racionalidad, que permite un lenguaje común a todas las ciencias (...) pero “por otra (parte) sabemos que hay muchas actividades humanas que están basadas en lo particular, en la subjetividad y en la intuición. El arte es una de ellas, se niega a categorizar la belleza en formas trascendentes y en normas universales, más bien atiende a la expresión individual e irreplicable, y se comunica a través de una increíble multiplicidad de lenguajes”. Cómo se concilia lo universal y lo particular en la educación artística y qué tiene que ver con la identidad?*

El Dr. Battro nos habla de lo universal, del sujeto epistémico definido como “*lo que tienen de común todos los individuos que se encuentran en la misma etapa o estadio de desarrollo.*”

*“Pero—nos dice— si el sujeto epistémico es una construcción de la razón, el sujeto psicológico, Juan o María, representa a personas que no se pueden esquematizar en un molde pues son individuos irremplazables e irrepitibles.”*

Cada cerebro humano se desarrolla a partir de un plano genético, definido por los genes heredados de sus padres, pero se modifica constantemente en función de la experiencia de cada sujeto. Esta enorme plasticidad individual da lugar a una evolución *epigenética*, que se superpone a la genética.

Un *gen* es un conjunto de moléculas de ácidos nucleicos que forman parte de un cromosoma, con una determinada función (estructural o de regulación) que se transmite a la descendencia siguiendo determinadas leyes de la herencia. Análogamente un *meme* (el término proviene de *mimesis*, copia; Dawkins, 1976) es una unidad de información que se transmite de generación en generación, siguiendo leyes de variación y selección, semejantes a las genéticas, pero referidas a la cultura, a las ideas adquiridas por un proceso educativo.

Un sujeto cultural recibe y transmite memes culturales. Este proceso está ligado a la evolución del estilo artístico (Changeux, 1994).

Nadie se puede abstraer al estilo imperante en una cultura determinada, incluso los grandes genios del arte, aquellos que cambiaron el paradigma estético de su tiempo, han debido pasar por el momento de “*copia*”, de incorporación de *memes* de sus mayores.

En definitiva, en el ser humano se entrelazan el sujeto epistémico, el sujeto psicológico y el sujeto cultural, así como en el cerebro confluyen los procesos genéticos, epigenéticos y “*meméticos*” (un neologismo) que los constituyen como tales.

No hay dudas sobre esto, y son claros todos los diseños en cuanto al reconocimiento, respeto y valorización del sujeto, de su propia obra y la de los pares, es decir el enriquecimiento y fortalecimiento de su identidad, como seres únicos e irrepetibles, pero también enfatizan el NOSOTROS, en especial el de la Pcia. de Bs. As, cuando habla de *“la identidad cultural como búsqueda, tensiones entre tradición e innovación, formación del juicio crítico”*, este último también muy destacado en el diseño de la Ciudad. ¿Por qué tan importantes?, porque los medios masivos de comunicación, a pesar de su preponderancia, (y tomo palabras de Filmus<sup>8</sup>) *“los medios de comunicación de masas no garantizan la construcción de una identidad nacional aglutinante para toda la población, por el contrario, la actual indiferenciación de los mensajes, producto de la universalización de los códigos de los medios masivos plantea nuevos problemas a la construcción de las identidades nacionales y (los diseños concuerdan en el criterio de que) es la escuela quien está en condiciones de integrar culturalmente a través de su accionar cotidiano”*.

**“Ni patriotismo ni chauvinismo”**

Recuerdo las palabras de la Dra. Frega en las Jornadas 2001:

*“Si se producen dominios hegemónicos por parte de algunos fenómenos es, entre otras causas, porque la “permeabilidad” de algunos sistemas educativos así lo permiten cuando abdican de la responsabilidad por conservar los bienes culturales propios de las diversas tradiciones locales. Y esto no es “ni patriotismo ni chauvinismo”; es cumplir con la conservación y transferencia del saber común a las nuevas generaciones, que está en la base misma de la justificación social de la educación mínima, común y gratuita que garantiza nuestra Constitución.”*

Si nos remontamos a los orígenes de nuestro sistema educativo, notamos que la educación jugó un papel preponderante tanto en torno a la integración social de una población formada por muchos inmigrantes recientes y por nativos, como en la consolidación de la identidad nacional, la generación de consenso y la construcción del propio Estado.

**“La Nación, una persona plural”**

La existencia de la Nación misma, dice Tenti Fanfani<sup>9</sup> citando a Ramírez y Boli: *“es un fenómeno identitario que, por su poder de persuasión, parece investido de una objetividad que precede y excede nuestra intención y nuestra voluntad, y sin embargo, las naciones no tienen otro fundamento que la creencia y la adhesión de sus miembros.”*

*Participar de una nación es participar de una persona plural, de un nosotros al que le ocurren cosas y experimenta esas cosas como propias.*

*El acceso a los valores, pautas culturales y códigos comunes es entonces condición no solo para la participación en los distintos ámbitos de la vida social, económica y cultural sino para formar esa “comunidad de destino” que es la Nación, como la llama el ideólogo francés Ernest Renán”* (en Tenti Fanfani, op. citada)

Y esto está presente en los diseños, ya sea como Contenidos actitudinales en Santa Fe, en el Eje de Contexto socio cultural y en el Eje Ético en Pcia. de Bs. As, en el Capítulo de Educación social, afectiva y moral en el Nivel inicial de la Ciudad y en el Eje de Contextualización en EGB de la Ciudad, donde el juicio crítico y selectivo, fortaleciendo

la identidad personal, local, regional y nacional, se considera que *“ayudará a garantizar que el proceso de integración planetaria no sea el resultado de la imposición de la voluntad de algunos países sobre otros”*<sup>10</sup>.

También los diseños rescatan el respeto a las diferencias, lo que los distancia del concepto de identidad nacional en los orígenes del sistema educativo, cuando lo fundamental era la homogeneización, en tanto que actualmente, del contenido de los documentos estudiados podemos inferir que la acción educativa marcha hacia la búsqueda y construcción de una identidad nacional que no significa uniformidad cultural, sino unidad en la diversidad, propio de un país como el nuestro en el que el elemento estructurador de la identidad está determinado por el carácter federal de la Nación.

Ahora bien, el concepto de identidad está ampliamente relacionado y se refuerza con el de **Patrimonio Cultural**, que a los fines del presente estudio, se entiende como

*“el conjunto de productos materiales y espirituales, y de valoraciones éticas y estéticas guardadas en la memoria de un pueblo y que constituyen su historia”*.

Los CBC del CFE de todos los niveles así lo entienden, y los Diseños estudiados también, pues son las Artes un sitio privilegiado para tratar el tema.

La Ciudad lo incluye en el eje de Contextualización cuando propone el conocimiento y valoración de la música como producto cultural del pasado y el presente, cuando en Plástica propicia el Contacto con instituciones que conservan, muestran y difunden el patrimonio artístico de la ciudad, del país y del mundo. Visitas a museos, galerías de artes, centros culturales, talleres de artistas, contacto con las manifestaciones artísticas al aire libre (monumentos, esculturas, relieves, murales) o en Teatro cuando indica la identificación de los diferentes tipos de Teatro y sus lugares de surgimiento, como el caso del Circo criollo.

La Pcia. de Bs. As, en el Eje socio cultural de todos los Ciclos de EGB hace mención expresa al patrimonio cultural, su conocimiento, análisis y valoración, partiendo del entorno cercano y expandiéndose hacia lo local, nacional y universal, e incluyendo el análisis e influencia de los medios masivos de comunicación en la difusión de las producciones artísticas.

El diseño de Santa Fe lo incluye en el Nivel Inicial, en el área de Los Lenguajes y en Los Modos de expresión, en tanto que en EGB, ubica el patrimonio justamente en el bloque dedicado al mismo, igual que en los CBC del CFE que lleva por título *“Las producciones artísticas, sus referentes regionales, nacionales y universales”*.

**Transmitir una herencia cultural**

Quizás sea importante en este momento recordar las palabras del Dr. Guillermo Jaim Etcheverry, cuando en las Jornadas de setiembre 2001, nos trajo a colación algunos párrafos de su conferencia<sup>11</sup> del 5 de junio del 2000 al incorporarse a la Academia y de los cuales me permito enfatizar aquello de que

*“El individuo actual se considera soberano, patrón de su vida, liberado de lo dado, de toda influencia extraña a su voluntad. No busca vivir de acuerdo con el mundo sino solo expresar su ser auténtico y su identidad, rechazando todo lo que le pueda resultar lejano o extraño.”*

...(por eso) "Proponer que una de las misiones esenciales de la escuela es transmitir esa herencia cultural y las diferencias de significación que existen aún dentro de ella, destacando lo universal, no significa hacer la apología de la tradición. Pone de manifiesto una actitud de respetuoso temor. Ante la fragilidad de la permanencia, sentimos miedo por el mundo. Temor por esa cosa bella, graciosa, frágil y perecedera que es la patria no mortal de los mortales que somos. Temor por la trama simbólica, la comunidad de sentidos que nos vincula, no solamente con nuestros contemporáneos sino también con los que han muerto y con los que vendrán después de nosotros. Temor por el pasado, por la continuidad que establecen los objetos y las obras, por el marco estable dentro del que pueden desarrollarse la acción y la creación. Como dice Merleau Ponty, 'Los jóvenes no pueden ser de entrada creadores e innovadores. Son inicialmente herederos'.

Por eso, para que los jóvenes se puedan convertir en adultos, adquirir autonomía de juicio y devenir ciudadanos, es necesario que sean puestos en posesión de una herencia significativa en la que insertarse.

La escuela debe resistir a los prejuicios, a las certidumbres, a la vulgaridad del presente. De otro modo, los alumnos quedarán indefensos, al arbitrio de la codiciosa industria cultural."

Estas son algunas de las reflexiones que surgen de la lectura de la investigación realizada por mis colegas y de los valiosísimos comentarios de los académicos citados Dres. Battro, Frega, Jaim Etcheverry y Prof. Salonia. Creemos que el recorrido por los Diseños Curriculares en estudio, puede clarificar y fortalecer la intervención docente. En palabras de la Dra. Frega en el 2001

"con esta Jornada, intentamos acercarnos a Ustedes para conti-

nuar recibiendo los datos, las reflexiones que enriquezcan nuestro pensar, en un tema que es arduo y complejo. Queremos, a la vez, compartir nuestros logros, en beneficio de todos; y por último y desde este ámbito privilegiado, deseamos generar un espacio idóneo para la reflexión acerca del tema del Arte en sus relaciones con la Educación"

y me permito agregar, deseamos también el compromiso docente para contribuir a que la identidad y el patrimonio cultural se construyan no solo con el pasado compartido, sino que a partir de la definición conjunta de los principales problemas del presente se posibilite también un proyecto compartido de futuro.

## Notas

<sup>1</sup> Bernstein, Basil (1985): "Clasificación y enmarcación del conocimiento educativo". En: *Revista Colombiana de educación*. 1er. Semestre. 1985.

<sup>2</sup> Contenidos Básicos Comunes

<sup>3</sup> Consejo Federal de Educación

<sup>4</sup> DAVINI, M.T. *Currículum*, UNQ, Bernal, Argentina, 1999

<sup>5</sup> LOGSE. Ley de Organización General del Sistema Educativo

<sup>6</sup> TORRES, J. *El currículum integrado*, Ed Morata, Madrid, 1994, reimpresión 1996

<sup>7</sup> DISEÑO CURRICULAR, EI y EGB, Pica de Bs. As, Tomo II, Dirección General de Cultura y Educación, Consejo General de Cultura y Educación, pg 121, Resolución N° 13227/99

<sup>8</sup> FILMUS, D. y GLUZ, N. *Política educacional*, UNQ, Bernal, Argentina, 2000

<sup>9</sup> FANFANI, T. *Sociología de la educación*, UNQ, Bernal, Argentina, 2da Ed. 2000

<sup>10</sup> Idem a 6

<sup>11</sup> ETCHEVERRY, G. J. *Educación y cultura, una encrucijada*, en Boletín de la Academia Nacional de Educación, N° 43, Bs As, junio 2000.

## Lic. Juan Carlos Tedesco: "El docente no fue objeto de una estrategia de renovación y cambio"

El propósito de mi presentación es exponer algunos resultados de una encuesta sobre los docentes. Antes de mostrar los resultados, quizás convenga ponerlos en cierta perspectiva. Todos sabemos que los resultados cuantitativos, las opiniones sobre determinados temas, etc, están en función de los objetivos que nos proponemos. Si uno evalúa que la Argentina está en una crisis muy grave porque el 70 o el 80% de los alumnos que asisten a la escuela pública viven en condiciones de pobreza, es porque entiende que la pobreza es un problema que hay que eliminar. Para el que no quiere eliminar la pobreza ese dato no representa lo mismo.

### Análisis de los resultados

Esa es la razón por la cual los resultados deben ser analizados en función de objetivos, de los parámetros, o de los puntos de referencia que establezcamos para nuestros análisis. Al respecto, me parece que puede ser útil resumir estos parámetros, estos puntos de referencia, en dos de los pilares de la educación el siglo XXI que definió el informe que preparó la Comisión Internacional de la UNESCO: aprender a aprender y el aprender a vivir juntos.

Según el Informe de la UNESCO, en esta sociedad -y mucho más en los años que vienen- la escuela y el maestro no pueden limitarse a transmitir información, porque la información y los conocimientos se renuevan a una velocidad tal que lo que aprendimos hoy va a ser obsoleto en poco tiempo. Nuestros conocimientos y nuestras informaciones no nos van a servir como antes, para toda nuestra vida profesional. Estaremos obligados a reconvertirnos, a renovarnos permanentemente a lo largo de toda la vida. Si esto es así, entonces el gran objetivo de la escuela es enseñar el oficio de aprender. Esto es lo que vamos a tener que hacer durante toda la vida y autónomamente, decidiendo solos, no ya con la guía, con la autoridad, con la prescripción del maestro, sino autónomamente. A lo largo de nuestra vida vamos a tener que tomar muchas decisiones personales en términos de qué queremos, qué debemos, qué podemos aprender.

Entonces, el primer gran parámetro sobre el cual podemos y debemos evaluar el desempeño y la condición de nuestros docentes, se refiere a este objetivo de aprender a aprender.

El segundo pilar apunta más a los desafíos desde el punto de vista social y cultural. Postular el objetivo de aprender a vivir juntos puede parecer un poco extraño. ¿Por qué hay que aprender a vivir juntos? ¿por qué ahora y no antes? ¿por qué esto aparece como un pilar de la

educación del siglo XXI y no apareció en el siglo XX o en el siglo XIX?

**Niveles de diversidad**

En este aspecto es preciso admitir que para ser diferente no hay que necesariamente pertenecer a una cultura distinta. Nuestra propia cultura hoy en día admite niveles muy significativos de diversidad.

Todos queremos ser reconocidos como personas, como individuos con nuestras identidades particulares, y personales. Vivir juntos no alude solamente al que está afuera, al extranjero, sino a nosotros mismos.

Por otra parte, vivir juntos ya no es como era antes, un producto relativamente automático, mecánico, del orden social. En la sociedad industrial, estábamos de alguna manera obligados a vivir juntos porque todos éramos necesarios. La sociedad era concebida con la metáfora del organismo. En un organismo, las diferentes partes establecen un vínculo de solidaridad mecánica, automática. El corazón, el cerebro, los músculos, actúan en forma solidaria pero no por una acción reflexiva, sino porque el orden mecánico del funcionamiento del organismo hace que funcionen en forma solidaria.

Pessoa, en uno de sus libros, tiene una frase que voy a tomar para ejemplificar esto que estoy diciendo. Pessoa dice: *“Si el corazón pensara, se paralizaría”*.

En la sociedad actual se está quebrando esta solidaridad orgánica. En este nuevo modelo social que se está instalando no sólo en la Argentina, sino a nivel global, aparece un fenómeno nuevo en las relaciones sociales: la exclusión. En los modelos anteriores había explotación, pero el explotado, el dependiente, eran necesarios.

En este nuevo capitalismo, en cambio, un sector importante de la población empieza a no ser necesario desde el punto de vista del funcionamiento del sistema, particularmente desde el punto de vista económico.

Por lo tanto, si queremos construir un orden social donde estemos todos, hay que tomar decisiones voluntarias, no mecánicas, no automáticas, para incluir a los excluidos. Esa es la razón por la cual hay que aprender a vivir juntos. Vivir juntos no va a ser un fenómeno natural, no va a ser un fenómeno mecánico; tiene que ser un fenómeno voluntario, consciente, específicamente humano y por lo tanto hay que aprenderlo, hay que enseñarlo.

**Analizar la situación desde el docente**

En síntesis, estos dos grandes objetivos son el parámetro desde el cual es posible analizar la situación de este actor tan particular que es el docente, que es el encargado, en una determinada sociedad, de transmitir el patrimonio cultural, de promover la cohesión social, de transmitir los conocimientos, la capacidad de aprender y desarrollar la inteligencia. Veamos como estamos con respecto a estos parámetros.

La encuesta que quiero presentarles fue administrada hace ya casi dos años. Es probable que los datos se hayan modificado en este período, pero presumiblemente, no deben haber mejorado. La encuesta abarcó una muestra representativa de maestros y profesores de EGB y Polimodal en todo el país. El primer dato que aparece es la no existencia de una cultura docente homogénea. No sabemos si alguna vez existió esta homogeneidad. No tenemos estudios anteriores con los cuales comparar nuestros datos, pero al menos todos teníamos en nuestro imaginario la idea, que los maestros, los profesores, eran un grupo relativamente homogéneo, que pensaba de una determinada manera, que compartían ciertos valores, ciertas actitudes, ciertas conductas que estaban dadas por su cultura profesional. Esa cultura profesional se imponía por encima de los particularismos de cada uno, en función de

su origen social, su género, su edad o su cultura.

Los datos indican, en cambio, que tenemos grandes diferencias, enormes fragmentaciones. En todos los puntos hay siempre minorías importantes que sostienen opiniones o tienen características diferentes del resto del grupo. Esto uno lo puede ver si analiza sus condiciones sociales, si analiza sus representaciones, sus valores, su ideología, y también si analiza sus consumos culturales.

Desde el punto de vista de las condiciones sociales, se puede apreciar que el magisterio argentino se distribuye en todos los grupos de la escala social. Hay maestros y profesores por debajo de la línea de pobreza y maestros y profesores que están en el grupo de más altos ingresos. Esta distribución no se explica por el salario, porque el salario es bajo en todas partes, sino por el ingreso del grupo familiar. Como ustedes saben el magisterio es predominantemente femenino. Si una maestra está casada con un profesional, aunque ella gane 700, 800 pesos por mes, puede tener un ingreso familiar muy alto y estar ubicado en la cúspide de la escala social. Pero la misma profesión, ejercida en las mismas condiciones, hasta a veces en el mismo establecimiento educativo, si la docente es jefa de familia, si su sueldo es el único ingreso en el grupo familiar y tiene que mantener uno o dos hijos, inmediatamente cae en el grupo más pobre e incluso por debajo de la línea de pobreza.

En las provincias del noroeste, el grupo que está por debajo de la línea de pobreza, alcanza a casi 1/3 del total de los docentes. En otras regiones, es el 10%, el 15%. A la inversa, también tenemos grupos de profesores o de maestros que están en el grupo más alto de ingresos. Pero también aparece un grupo nuevo, que es un fenómeno social de los últimos años y que tiene una importancia cuantitativa significativa ya que alcanza un 20% o un poco más del total. Este grupo se define por una situación de caída social. Aquí lo que importa fundamentalmente es la trayectoria. Ese es un grupo que se percibe a sí mismo como peor que sus padres y siente que va a estar aún peor en los próximos años. Este sector de docentes, que cuantitativamente alcanza casi al 20% (estamos hablando de 120.000 personas), se siente, más allá de que lo esté o no objetivamente, en una situación de caída. En ese grupo es donde encontramos mayores niveles de resistencia a cualquier tipo de innovación y de cambio. Ellos perciben esos proyectos como parte del proceso que ha provocado su caída social.

En términos de representaciones, la encuesta preguntó sobre representaciones acerca de la tarea docente, acerca de ciertos conceptos que hacen a la práctica pedagógica, acerca de los fines de la educación, y acerca de temas tales como la evaluación de los docentes, la autonomía escolar, y las políticas que se han aplicado en los últimos años.

También en estos puntos advertimos una fuerte fragmentación. Las opiniones sobre la autonomía en las escuelas, sobre evaluación, etc. están muy divididas.

Hay, sin embargo, mucha mayor homogeneidad, cuando se pregunta sobre los fines de la educación. En este aspecto es llamativo que transmitir conocimientos y preparar para el trabajo, aparecen como las últimas prioridades. El objetivo fundamental es formar la creatividad y el espíritu crítico.

La verdad es que cuando uno conoce las prácticas reales de nuestras escuelas, se da cuenta que esa adhesión tan masiva a la formación crítica, tiene cierto carácter retórico. No se traduce en prácticas pedagógicas que sean coherentes con esa línea, por lo menos tan masivamente. Es cierto en algunos maestros, pero no podemos decir que el 70 u 80% de los docentes en nuestro país estén formando el espíritu crítico y la creatividad en nuestros alumnos. O sea que hay también en ese sentido ciertas disonancias, incoherencias entre lo dicho y lo que finalmente se hace.

La encuesta aporta muchos datos interesantes que tienen que ver con ese gran objetivo que es aprender a vivir juntos.

En este sentido, la situación de los docentes en nuestro país es muy

positiva. Los niveles de respeto a las distintas creencias son muy altos. Nuestros docentes tienen muy bajos niveles de discriminación.

Para medir este tipo de conductas, existen algunas preguntas clásicas que se aplican en las encuestas. Una de las preguntas clásicas es ¿a quién le gustaría a Ud. tener de vecino y a quién no le gustaría? Normalmente se presenta una lista de grupos sociales donde aparecen desde extremistas, drogadictos, enfermos de sida hasta ciudadanos de distintas nacionalidades: bolivianos, peruanos, chilenos, judíos, etc.

En general, nuestros maestros sólo tienen altos niveles de discriminación con respecto a extremistas, enfermos de sida y drogadictos. Este rechazo a personas enfermas de sida o adictos a las drogas es preocupante, particularmente si pensamos que la escuela está llamada a jugar un papel importante en la prevención de estas enfermedades. Con respecto a las nacionalidades también se aprecia poca discriminación. Es preocupante la existencia de porcentajes de alrededor del 8, o 9% de docentes que discriminan a bolivianos. En algunas regiones estos porcentajes son más altos. En general se discrimina más a quien se tiene más cerca. En las provincias cuyanas se discrimina a los chilenos, en las del norte a los bolivianos y a los paraguayos. Que un 10% de maestros discrimine a personas por su nacionalidad no puede ni debe ser subestimado. Hay que prestarle atención y no dejar que crezca. Si calculamos que el 10% son aproximadamente 60 mil maestros, y si cada uno de ellos atiende a 20 o 30 alumnos, tenemos ahí un número significativo de alumnos que están siendo formados por personas que tienen este tipo de actitudes.

## Acerca de la confianza

La encuesta también incluyó preguntas que tienen que ver con la confianza. Uds. saben que el sentimiento de confianza en las instituciones, en las personas, en los procedimientos, es considerado un indicador de lo que se ha dado en llamar la "capital social".

Se sabe que las sociedades funcionan mejor tanto en lo económico como en lo político y lo cultural, cuanto mayores niveles de confianza existan entre sus habitantes y sus instituciones. La Argentina, en este sentido, está pasando por un momento de crisis muy fuerte, que ha llegado a las personas y las instituciones responsables de transmitir dicha confianza: los docentes y las escuelas.

Las encuestas efectuadas en el conjunto de la población muestran que una gran parte de los ciudadanos no tienen confianza en las instituciones públicas, tales como la justicia, las fuerzas armadas, la policía, los ministerios, el parlamento. Tampoco merecen mucha confianza ciertos grupos o actores sociales, como los funcionarios, banqueros, empresarios, militares, sacerdotes, políticos. Los docentes confían en ellos mismos, tienen bastante confianza en los sacerdotes y en los periodistas.

La encuesta también incluyó una pregunta que marca el nivel de la crisis a la que hemos llegado. Se preguntó a los docentes si estaban orgullosos de ser argentinos.

Las respuestas indican que un porcentaje que se ubica alrededor del 20% no está orgulloso de ser argentino.

Por último, indagamos acerca de las prácticas culturales. La verdad que aquí los datos también son alarmantes. No existe la práctica de ir a conciertos, de ir al teatro, a exposiciones. No estamos hablando de pintar, de escribir o de tocar un instrumento, que son prácticas de un nivel superior, sino prácticas de consumo. El principal consumo es mirar televisión.

En algunos casos, obviamente, estas prácticas tienen que ver con la falta de ofertas. Las regiones más pobres no consumen simplemente porque no hay ofertas de tipo cultural. Pero aún donde la oferta existe, como en las grandes ciudades, los niveles son bajos. Un dato importante es que sólo leen el diario todos los días el 40% de los docentes.

Cuando nos preguntamos ¿Qué ven en la televisión? se confirma que los programas más vistos son los programas más masivos, más populares. Lo mismo sucede con la lectura. Se lee poco y gran parte de lo que se lee es literatura técnico-pedagógica. Se leen los materiales que tienen que ver con técnicas profesionales y cursos de capacitación. ¿Qué podemos hacer para hacer frente a esta situación? Creo que existen al menos dos grandes conclusiones. La primera de ellas es volver a poner a los docentes como la gran prioridad de las políticas educativas. Debemos reconocer que las reformas educativas cambiaron los contenidos, cambiaron la estructura del sistema, cambiaron los métodos de gestión, también cambiaron el equipamiento de las escuelas, etc., etc., pero el docente no fue objeto de una estrategia de renovación y cambio.

La prueba de esto es que si se comparan cuadernos o carpetas de clase de hace diez años con cuadernos y carpetas de clase actuales, vemos que si bien los contenidos han cambiado, lo que sigue pasando en la sala de clases es bastante parecido. Para que el cambio llegue a la sala de clases, hay que hacer otras cosas y esas otras cosas pasan fundamentalmente por el personaje, el actor, la variable clave del proceso pedagógico, que es el docente. Podemos discutir mucho acerca de cómo hacerlo y en este aspecto, la encuesta demuestra que es necesario adoptar una visión integral, sistémica, donde la variable cultural tiene que ocupar un lugar importante.

## Un requisito técnico indispensable

Deberíamos dejar de considerar la formación cultural por un lado y la formación técnico-pedagógica por el otro y asumir que una muy buena formación cultural es un requisito técnico indispensable, porque eso es lo que el docente va a tener que transmitir. Para transmitir la capacidad de vivir juntos, para fortalecer en los alumnos la capacidad de aprender a aprender, de definir un proyecto, de elegir un camino de vida, hay que ser culto, en el sentido amplio del concepto de cultura. Culto en el sentido de entender la realidad, de ser tolerante, de propiciar el diálogo, de ser capaz de orientar y de guiar en el proceso de construcción de la identidad de los alumnos. Por eso es que en estas estrategias hacia los docentes es fundamental comenzar a crear espacios de experiencias de socialización en la formación inicial, en la formación en servicio y en las propias prácticas profesionales en las escuelas.

Creo que los datos de esta encuesta deberían contribuir a crear esta conciencia acerca de la necesidad de otorgar la prioridad al docente, de ocuparnos fundamentalmente de su formación cultural, de sus posibilidades, de sus valores porque todo esto es lo que se va a poner en juego en su desempeño profesional futuro.

## Preguntas dirigidas al Licenciado Juan Carlos Tedesco:

- Ud. comentó que un 20% de docentes se define en una situación de caída social y, que tienen un mayor nivel de resistencia al cambio y que perciben esos proyectos como provocadores o que tengan la culpa de la caída social. ¿Cuáles serían estos proyectos que ellos perciben como provocadores de su caída social? ¿a qué se resisten? ¿a qué tipo de cambio?

- En general se refieren a las distintas políticas que caracterizaron el proceso de transformación educativa de los últimos años: la descentralización, la evaluación de los resultados, la reforma de la estructura del sistema, etc. Ese grupo responde negativamente a todo. En otros docentes, en cambio, hay opiniones más diversas. Están de acuerdo con algunas y en desacuerdo con otras. El Plan Social, por ejemplo, es algo que goza de bastante aceptación y acuerdo. También hay acuerdo

con los contenidos curriculares. En cambio, hay muy poco acuerdo con la política de evaluar a los docentes. Pero en el grupo en caída social hay como una especie de asociación global entre la reforma educativa y la política económica, y el modelo vigente en los años '90. Estos datos indican que, a veces, para promover un cambio educativo lo mejor sería mejorar las condiciones sociales de los docentes, porque eso crea una base apropiada para efectuar los cambios. Es difícil pasar un mensaje de transformación cuando por otro lado todo es castigo, todo es penalización, todo es pérdida.

- A mí lo que me preocupa puntualmente es la gestión de las acciones concretas para modificar los resultados de su investigación. En ese sentido me parece recordar haber leído en El Nuevo Pacto Educativo, una mención a la necesidad de crear organismos en donde se pueda hacer investigación, innovación educativa, un lugar donde los docentes puedan construir nuevos conocimientos vinculados a la cultura. Dada su gestión en organismos internacionales y su trabajo particular en esta investigación de la que me gustaría también saber cuál es el organismo que la promovió, ¿qué están pensando con respecto a estos antecedentes para ver qué se puede hacer concretamente?

- Con respecto al organismo que promovió la investigación, es el

Ministerio de Educación, que lo hizo con el máximo interés para encontrar insumos que permitan justificar todas estas actividades que Ud. está mencionando. Esas actividades y programas ya existen y sólo están requiriendo un poco más de recursos para expandirse. Casi todos esos proyectos son proyectos valiosos que los propios actores están evaluando y mejorando. Lo que no tenemos es una política, una estrategia que brinde coherencia a todo esto y que las mantenga en el tiempo. Este es el problema. Lograr resultados en estos ámbitos no es algo que se logre de un día para otro. Hace falta continuidad. Lo que no ha habido en nuestro país es continuidad.

Quisiera agregar otro concepto. Me parece que tenemos que salir también de la idea del docente individual y empezar a trabajar con la idea del equipo docente, porque si seguimos pidiendo estas responsabilidades a cada docente individualmente, es absolutamente imposible que se cumplan. Estos son objetivos de la institución y del proceso educativo en su conjunto. Estos resultados se logran a través de varios años de escuela, no de un año ni de una materia de 45 minutos de clase. El trabajo de un docente depende mucho de lo que hacen sus colegas al mismo tiempo, de lo que hicieron antes y de lo que van a hacer después. Esto significa que tenemos que introducir en nuestra cultura profesional, la idea de trabajo en equipo. El profesionalismo docente es un profesionalismo colectivo, no individual.

## Lic. Susana Martín(\*):

### “La educación es la puerta de la cultura”

Agradezco a las autoridades de la Academia y muy especialmente a la académica Ana Lucía Frega la invitación para participar en las Jornadas de arte 2002 - es mi intención presentar algunas cuestiones referidas al tema: *“La educación artística en tiempos de crisis”*. Para partir de esquemas conceptuales comunes me parece interesante establecer múltiples relaciones entre tres términos: crisis, educación y educación artística. En primer lugar CRISIS: según el diccionario es una alteración de las condiciones, constituyen momento decisivo y peligroso en la evolución de un asunto o proceso. Podríamos decir que constituye una situación difícil y tensa en la vida personal y social.

#### Las consecuencias de la crisis

Las consecuencias de la crisis conllevan a una desfuncionalidad social caracterizada por la alienación, desafiliación, o pérdida de afiliación a valores, principios, organización, etc., y a la aparición de conductas violentas como manifestación del estado general de incertidumbre.

En el plano económico las crisis acompañan un proceso de desocupación. Pérdida del trabajo y ocupación que agravan los síntomas a nivel de los sujetos.

La carencia de referentes válidos, produce desobjetivación, con sentimientos de frustración y debilitamiento del yo, y consecuentemente de la autoestima. La exclusión y marginación significan el aislamiento del aparato social, derrumbe de los valores y dilución de la ética que preserva la integración.

La marginalidad y la exclusión del aparato productivo y social tiene un fuerte impacto en la persona y en los tiempos personales. El tiempo libre es un tiempo ocioso y peligroso.

En este contexto la educación se resignifica como proceso de desarrollo de todas las posibilidades y potencialidades. La educación se revaloriza como instrumento que permite ofrecer a las nuevas generaciones un futuro.

Proporcionar a cada hombre de qué vivir y que construya las razones para vivir (según Graciela Frigerio), aparece como la única esperanza de reconstrucción social.

La escuela como única institución confiable asume un rol protagónico.

#### Una escuela diferente

Seguramente la fortaleza de la educación, y adherimos al pensamiento de Filmus, es la presencia de una escuela diferente que replantee saberes y desarrolle aptitudes para un sujeto con capacidad de transformación.

#### ¿Qué valor adquiere la educación artística en este contexto y con ese proyecto?

Educación artística como educación de los diferentes lenguajes referidos al arte, si entendemos que arte es cualquier forma de activi-

(\*) Directora del Área de Educación Artística de la Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires

dad del hombre que comprueba o enfatiza su talento creativo o su capacidad expresiva en el campo estético.

Si educar es proporcionar a cada hombre de qué vivir, y que construya las razones para vivir, *"El único sentido de la vida es la más plena pura experiencia de la vida misma"*. *"Percibir lo que significa amar, interesarse por algo, comprender, crear, descubrir, anhelar o esperar, es el valor supremo de la vida y el arte es la evocación de la vida en toda su plenitud, pureza e intensidad, según Arheim, y por lo tanto es uno de los instrumentos más poderosos de que disponemos para la realización de la vida"*.

Considerar a la Educación Artística como estrategia para desarrollo de la sensibilidad, la creatividad y la expresión de emociones es reducir sus posibilidades a un aspecto del desarrollo humano.

Dice Vygotsky *"cuando una persona realiza una actividad vinculada al conocimiento artístico, la investigación ha puesto de manifiesto algo que por obvio muchos olvidan, que no sólo potencia una habilidad manual, o corporal, desarrolla uno de los sentidos (el oído, la vista, el tacto, etc.) o expande su mente, sino también y sobre todo perfila y fortalece su identidad en relación con las capacidades de discernir, valorar, interpretar, comprender, representar, imaginar...lo que le rodea y a sí mismo."*

---

### **La educación artística, en este sentido, es fuente de acceso al conocimiento.**

---

La educación artística ayuda a la mente humana a enfrentarse a la compleja imagen del mundo en el que se encuentra y esta percepción más allá del registro de imágenes ópticas, implica identificación y clasificación que Arheim denomina intuición perceptiva, y que es la principal forma que tiene la mente de explorar comprender al mundo.

Los 3 aspectos esenciales del conocimiento: percepción, conceptualización y transmisión, constituyen la estructura básica que desarrollan los diferentes lenguajes artísticos.

El conocer y comunicar son interdependientes en su naturaleza. Los sistemas simbólicos de los diferentes lenguajes y especialmente el notacional de la música, son por su complejidad equivalentes a la lógica de las matemáticas. Howard Gardner, al presentar su teoría de las inteligencias múltiples, incorpora un nuevo elemento al debate en el ámbito, a menudo controvertido, de la educación artística, al sostener que los sujetos no poseen una sino múltiples inteligencias, como la musical, la motriz, entre otras, del mismo valor que la lógica formal o matemática.

Las aptitudes o *"marcos mentales"* tienen una base innata y universal como la capacidad de tratar con relaciones cuantitativas, con sutilezas lingüísticas o con el movimiento simbólico del cuerpo en la danza o con la percepción de los sentimientos de otros. Limitar las potencialidades del desarrollo de aptitudes innatas es una forma de desheredar al hombre, no dejando dudas que incentivar, sólo el desarrollo de algunas, condiciona la posibilidad de desarrollo de un sujeto integrado.

---

### **La educación artística como fenómeno comunicacional**

---

Otro valor importante del arte es lo comunicacional, el arte como lenguaje: los fenómenos expresivos son representaciones de un significado y el arte es creación de formas simbólicas del sentimiento hu-

mano. El arte permite conceptualizaciones, es simbólico y es comunicación.

El conocimiento práctico de los principios de las estructuras artísticas y de las formas de comunicar significados mediante estos principios ayudan de forma directa a aprender a pensar productivamente en cualquier campo.

La educación artística, potencia el saber y las habilidades concretas: saber-hacer, es una relación permanente. En las artes, la creación de trabajo de estudio, es el fin último. La satisfacción del saber y realizar ayudan a la autovaloración y a mejorar la autoestima, que incide y aumenta el nivel de aspiración de los sujetos.

Compartimos el pensamiento de Jerome Bruner cuando sostiene que la educación es la puerta de la cultura porque la educación es una importante encarnación de la forma de vida de una cultura, pero es también una preparación para ella, y el mecanismo para transformarla. Los currículos escolares reflejan valores culturales, pero pueden constituirse en obstaculizadores para su proyección y actualización.

Educar para recuperar los valores, las creencias, los conocimientos, etc., de una sociedad, es reconstruir su cultura y su identidad. Es dar sentido y trascendencia a la vida social y personal.

Educar por el arte y para el arte es formar transmisores y apreciadores de cultura, es formar sujetos con capacidad de replantear saberes y desarrollar aptitudes, un sujeto con capacidad de transformación.

Sustentándonos en estos fundamentos psicológicos y sociales adherimos a las políticas educativas que generan espacios curriculares para desarrollar diferentes lenguajes artísticos en el campo de la formación general de un sujeto, desde la infancia a la adultez, para asegurar el desarrollo de pensamientos, de la creatividad y la expresión, especialmente a quienes tienen menos posibilidades, como forma de sostener una educación de calidad con equidad y justicia.

Adherimos a las políticas educativas que sostengan y amplíen las ofertas de educación artística modalizada que canaliza vocaciones específicas y forma profesionales de arte para ocupar espacios laborales vinculados a su capacitación y producir y transmitir cultura.

Políticas que atiendan a jerarquizar, profundizar y actualizar la formación artístico-profesional de docentes especializados en los diversos lenguajes para capacitarlos, para desarrollar acciones en instituciones de formación general y específica y ámbitos no formales de la comunidad.

---

### **Asegurar el acceso al arte**

---

Siempre, pero sobre todo en épocas de crisis deberíamos asegurar a todos los sujetos el acceso al arte. Es responsabilidad de la escuela brindar un espacio y un tiempo propicio para enriquecer las experiencias artísticas.

Adherimos a políticas educativas y culturales que fomenten espacios institucionales para preservar el patrimonio cultural tangible e intangible. Espacios para la recreación, la capacitación laboral y la producción artística. Apoyo y respeto de los artistas y sus obras. La difusión particular y universal de las diversas manifestaciones.

Recordamos el exhorto de las Naciones Unidas a los gobiernos de todo el mundo y muy especialmente de los países en vías de desarrollo en el año de la preservación del patrimonio cultural, para desarrollar acciones educativas tendientes a alcanzar y sustentar estas metas.

A pesar de que la educación artística ha sido considerada como un complemento de la educación general, la Ciudad de Buenos Aires ha reconocido tempranamente su valor y contribución al desarrollo intelectual y actitudinal de los alumnos, a la preservación de la identidad nacional y a la promoción de una mejor comprensión entre los pueblos y las personas a través de la utilización de un medio de comunicación universal como lo son los distintos lenguajes artísticos.

La valoración positiva dada por la Secretaría de Educación de la Ciudad de Buenos Aires a la educación artística se expresa en las propuestas de mejoramiento y ampliación de la oferta educativa, así como en el mejoramiento de la infraestructura edilicia y su equipamiento.

En la actualidad, en las once escuelas y 46 cursos vocacionales existentes, niños, jóvenes y adultos pueden formarse en distintos lenguajes artísticos, artes plásticas, música, cerámica, teatro, danza clásica, danzas folklóricas argentinas y populares, siguiendo diferentes trayectos educativos.

Por cierto, falta mucho por hacer pero hemos emprendido el camino con bastante éxito ya que la matrícula de la modalidad creció en general un 12% aproximadamente entre el año 2001 y el año en curso. Pero es destacable que el crecimiento en los dos primeros años fue del 38%, especialmente en música y teatro. Asimismo, las tasas de retención y promoción de los alumnos superan en muchos casos la media de la Ciudad.

### Una formación vocacional y profesional

Este incremento se fundamenta también en que en estas instituciones educativas los alumnos encuentran un espacio formativo integral que no se agota en la formación general, sino que ofrece una formación vocacional y profesional.

Todavía no llegan a 10.000 los alumnos que asisten a las escuelas artísticas de gestión pública de la Secretaría de Educación de la Ciudad, pero como se señaló precedentemente, hay una tendencia constante a su incremento.

A modo de conclusión: Desde que la configuración social se convierte en un hecho decisivo de la humanización del hombre, la educación cumple una ineludible función de socialización. Preparar al sujeto para pensar críticamente y actuar democráticamente. Educar para la diversidad, compensando las desigualdades de origen. Facilitar la reconstrucción de los conocimientos y pautas de conducta que justifiquen y requieran nuevos modos de pensar y hacer para reconstruir una realidad social más justa, equitativa, solidaria e integrada.

Parafraseando al académico Jaim Etcheverry en un agudo análisis de la crisis de nuestra sociedad y la educación publicado hoy en el Diario La Nación, reconoce que en la familia y en la escuela se encuentran los antídotos contra la ola de superficialidad, banalidad y vulgaridad. En el proyecto civilizador de la escuela se siguen cifrando nuestras esperanzas.

Seguramente desde la educación artística se colaborará, en la reconstrucción de otra sociedad y cultura.

## Prof. Alfredo Manuel van Gelderen: “El problema del currículo en la transformación educativa es de prioridad”

**A**quí hoy se realiza una nueva etapa de un proyecto de la Academia Nacional de Educación que tiene nombre, pero que también tiene protagonista.

### “Un supremo entendimiento de lo creado”

La académica Dra. Ana Lucía Frega, el 3 de abril del año 2000, nos dijo a los académicos que la recibíamos oficialmente en la corporación, en su discurso las palabras del gran Alejo Carpentier.

*“Llego a preguntarme a veces si las formas superiores de la emoción estética no consistirán, simplemente, en un supremo entendimiento de lo creado”.*

Y, sobre la base del transcripto texto, la Dra. Frega nos reflexionaba: *“la experiencia estética se concreta y es posible como aprendiza-*

*je sólo en situación estética. Más aún: somos capaces de percibir, tal como sugiere Carpentier, lo estético de toda creación si y sólo si hemos ejercitado esta forma específica de percepción”* (Boletín de la Ac.Nac.de Educ. N° 42. Bs. As. Abril de 2000).

Y terminó su inicial exposición académica la Dra. Frega, con estas apreciaciones que preanunciaban sus trabajos académicos posteriores:

### Uno de los desafíos

*“Saber más sobre la realidad, saber otras cosas. Alcanzar el supremo entendimiento de lo creado, en los términos de Carpentier que cité en el inicio de mi exposición, concretar el aparentemente gratuito gesto de la apreciación estética... Son caminos que la frecuentación del arte permite.*

*Poner estas vivencias al alcance de todos es uno de los desafíos actuales de la escuela argentina. Concretar las opciones adecuadas en la encrucijada pedagógica sobre la que he querido discurrir hoy con ustedes en el marco de esta sesión es quizás un desafío: los invito a que —entre todos aquellos para quienes la educación Arte/Educación es una forma de vida— lo aceptemos con entrega y pasión”.*

Estas afirmaciones de la recipiendaria de entonces fueron un compromiso que está cumpliendo, en sus más de dos años de academia.

El aporte principal de los trabajos de la académica Frega a esta academia han sido la investigación y las propuestas en las que ustedes han estado elaborando, ayudado a elaborar o en ésta elaborarán, y que no dudo será hoy anuncio de futuros trabajos. Los hechos constan ya en los Boletines de la Academia Nacional de Educación números 46 y 49 (Dic/2000 y Oct/2001 respectivamente)

Esto es muy importante. La educación argentina tiene que llegar a ser *“...formación integral y permanente del hombre y la mujer, con vocación nacional, proyección regional y continental y visión universal, que se realicen como personas en las dimensiones cultural, social, estética, ética y religiosa, acorde con sus capacidades, guiados por los valores de vida, libertad, bien, verdad, paz, solidaridad, tolerancia, igualdad y justicia...”* Como así lo expresó el legislador de la República en la ley Nacional N° 24.195, que comúnmente llamamos Ley Federal de Educación, en su art. 6°.

---

### Un principio orientativo de la Academia

---

Todo lo que en el proyecto que hoy nos ocupa es elemento para el *“pensar y repensar la educación argentina”*, objetivo fundante de esta Academia y propósito orientativo de su accionar en sus jóvenes 18 años de existencia.

Creo que el proyecto que nos congrega, con la capacidad convocante de la Dra. Ana Lucía Frega, tiene la autoridad de lo que sabe la directora de la investigación y el poder del servicio de ustedes y de ella, porque se está entre todos aportando a la resolución de uno de los importantes nudos o espacios críticos de lo curricular, en sus niveles de desagregación nacional (contenidos básicos comunes); jurisdiccional (diseños curriculares) e institucional (proyecto curricular institucional, de escuela y de aula).

El problema del currículo en la transformación educativa es de prioridad. Sin su eficiencia y pertinencia, no hay posibilidad de cambio en el nivel de la escuela y del aula. Es hoy nuestra cuestión.

---

### Una meseta de logros

---

La reforma de los años noventa está, en términos de procesos de transformación, en una verdadera meseta de logros, logros parciales y no logros, de diferentes e incoordinadas soluciones. Creo que el trabajo que aquí se está haciendo apunta a determinar las desigualdades y a encontrar medios técnicos para la superación de la problemática federal del sistema y obtener, sobre diagnósticos serios y fundados, propuestas de resolución adecuada.

En *“Artes y escuelas”*, con el subtítulo de *“Aspectos curriculares y didácticos de la educación artística”*, una de sus autoras, Flavia Terigi, transcribe un texto de Miguel Zabalza, del año 1989, para introducir sus respuestas a la pregunta ¿Qué quiere decir que las artes constituyen un área en el currículo? (Paidós. Cuestiones de educación — Bs. As. 12° edición. 1989. Pag. 63).

---

### Criterios de Constructores de Catedrales

---

Transcribe la actual funcionaria de la Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, el texto nombrado *“...en uno de sus viajes Chesterton visitó un lugar en que se estaba trabajando en una construcción, aún iniciándose. Se acercó a uno de los operarios y le preguntó qué hacía. El le respondió que estaba picando una piedra para dejarla cuadrada y lisa. Se acercó luego a otro que respondió a su pregunta señalando que él preparaba unos postes para soportar una pared. Y así cada uno a los que fue interrogando le fue diciendo cuál era su trabajo. Cuando repitió la misma pregunta a otro obrero, le dijo que estaba haciendo una catedral. No sé cual habrá sido la moraleja de Chesterton—sigue diciendo Zabalza, en su texto transcrito— pero seguro que resulta evidente cuál quiero sacar yo. Este último obrero tenía una mentalidad curricular...”*

*...De haber pasado Chesterton por una escuela, ¿qué hubiera sucedido? Estoy haciéndoles un dictado, diría un profesor, otro diría que enseñándoles a dividir, otro que haciendo psicomotricidad. ¿Habrá alguno que definiera su trabajo en términos del proyecto global en el que estaba incluida esa actividad concreta, esa pequeña aportación suya que no es sino una “porción” del conjunto?*

Es destacable el proyecto por el que ustedes hoy se reúnen. Pretende plantear los criterios de constructores de catedrales.

---

### Integralidad de la educación

---

Aporta a resolver cuestiones de la transformación educativa en términos de la integralidad de la educación que debemos lograr para los *“millones de argentinitos”* que están *“frente al misterio del pizarrón”* como poéticamente llama Félix Luna a la matrícula escolar y a sus expectativas de formación y además busca salidas para resolver no sólo aspectos de la meseta en la que está el cambio educativo federal argentino sino también ofrecer lineamientos para que la formación artística se cumpla en términos adecuados y sustentables hoy y mañana, en nuestra educación argentina, con la debida coordinación o concertación, como exige toda cultura federal madura.

A todos ustedes, a los que participan en esta y participaron en las anteriores etapas del trabajo y, especialmente a la incansable académica Dra. Ana Lucía Frega, las gracias de la Academia Nacional de Educación por ayudarnos a pensar y repensar nuestra educación, que es como dijimos recién, la razón de existencia de la Academia Nacional de Educación y de todos sus académicos integrantes.

Muchas gracias y una vez más, éxito en la tarea en la que están empeñados.

# “EL PAPEL DEL ERROR EN LA BÚSQUEDA DEL SABER”

Por el Ing. Horacio C. Reggini

Texto de la disertación en sesión privada de la Academia Nacional de Educación realizada el 3 de marzo de 2003

*“Errare humanum est”, Séneca*

**H**ace cinco siglos, buscando el camino de la India a la zaga del sol poniente, Europa encontró y pobló la América, sin vislumbrar siquiera en qué consistía la aventura ni los resultados que iba a generar. El acto de aprender suele acometerse de manera similar, a partir de una sutil combinación de ideas y sueños, razonamientos e intuiciones. El error –inseparable del quehacer intelectual– no sólo no puede evitarse sino que a menudo actúa positivamente. En *Aventuras de las ideas*, Alfred N. Whitehead<sup>1</sup> dice: “La historia de las ideas es una historia de los errores, pero a través de todos los errores es también una historia de la gradual purificación de la conducta”.

## La ilusión de hacerlo ‘bien sin más vueltas’

Existen distintas teorías sobre la génesis de todo conocimiento. Algunos suponen que un aprendizaje excelente es el resultado de un misterioso y mágico despertar de la imaginación; otros sostienen que deviene de un esfuerzo continuado e intenso, de una sostenida aplicación. En general sería posible aceptar que diversos saberes son fruto de prolongadas gestaciones. Es habitual que, antes de llegar a dominar completamente un tema, el que aprende corrija, deseche y agregue alternativas. Los escritores, por ejemplo, saben bien que la escritura es, en buena parte, reescritura. Por su parte, el arquitecto inglés Christopher Alexander<sup>2</sup> en *Notas sobre la síntesis de las formas*, afirmó con perspicacia que la única manera de alcanzar el ajuste adecuado entre un proyecto y sus requerimientos o propósitos es ir descubriendo sus deficiencias o fallas y, consecuentemente, eliminarlas; no existe ningún camino directo para deducir de modo automático formas o soluciones complejas a partir de requerimientos. Es decir que toda obra –aun la maestra o excelsa– resulta de la depuración sucesiva de obras anteriores. Viene al caso el ejemplo de Gandhi que nunca se consideró un superhombre y no perdió oportunidad de hacer referencia a sus errores y fragilidades, al punto de que su autobiografía es, a la vez, un estricto itinerario de autocrítica.

## El error en el aprendizaje

En el campo de las teorías del aprendizaje, uno de los avances más significativos se produjo cuando comenzó a considerarse el

aprendizaje como un proceso de construcción llevado a cabo por el propio aprendiz. Hasta entonces, el alumno era concebido como un receptor pasivo, como si se tratara de una *tabula rasa* sobre la cual el maestro podía imprimir conocimientos desde afuera. Se suponía que el objeto de conocimiento era directamente internalizado por el alumno, sin tener en cuenta la heterogeneidad de los que aprendían ni el contexto de esta experiencia. Las investigaciones llevadas a cabo por el sabio suizo Jean Piaget fueron las que demostraron que todos los alumnos, antes de recibir una determinada educación, desarrollan “teorías ingenuas” que les sirven para vivir y explicarse el mundo que los rodea. La figura de Piaget, ligada a las teorías constructivistas, influyó sin duda en diferentes corrientes de pensadores que empezaron a considerar el aprendizaje como un proceso de adquisición y práctica de nuevas metodologías, habilidades y aptitudes necesarias para enfrentar situaciones no previstas.

El proceso constructivo “depuración” explicado formalmente por Piaget<sup>3</sup> hace más de medio siglo al establecer las bases de su epistemología genética, fue puesto en fructuosa práctica, entre otros, por su discípulo Seymour Papert, un distinguido investigador en el campo de la educación y las computadoras, cuando creó el lenguaje Logo<sup>4</sup> en el M.I.T., alrededor de 1980. La corrección de errores en los programas (el “debugging” en la jerga de la computación) –o sea la exigencia de ir corrigiendo a medida que se prueban los programas– es una de las razones principales del uso de las computadoras en las aulas. Papert<sup>5</sup> ha defendido apasionadamente la importancia del error en la construcción del conocimiento siempre y cuando los resultados de las acciones se acompañen de la reflexión. Valoriza, así, el papel del error, al que no considera como una imperfección que deba ser eliminada sino como un elemento funcional, ínsito en el proceso de alcanzar un objetivo y en el “darse cuenta”: “los errores nos benefician, porque nos llevan a estudiar lo sucedido, a comprender lo que anduvo mal y, a través de la comprensión, a corregirlo”.

Dentro de su vasta producción, el filósofo austríaco Karl R. Popper<sup>6</sup> también se ocupó del problema del crecimiento del conocer. Aunque nunca trató específicamente el tema de la educación, sus ideas refutaron la concepción tradicional del conocimiento definitivo. Popper partió de la hipótesis de que la internalización y el acrecer del conocimiento se producen por medio de “conjeturas y refutaciones”, y de que sólo es posible aprender a través del método de ensayo y error. En tal sentido, escribe<sup>7</sup>: “Pero a mí me parece que lo esencial

al pensamiento 'creativo' o 'inventivo' es la combinación de un intenso interés en algún problema (y por lo tanto la disposición a ensayar una y otra vez) con una fuerte facultad crítica; con una disposición para atacar aún aquellas presuposiciones que para un pensamiento menos crítico determinan los límites de la escala a partir de la cual son seleccionadas las pruebas (conjeturas); con una libertad de imaginación que nos permite avizorar fuentes insospechadas de error: posibles prejuicios que necesitan examen crítico". Para Popper<sup>8</sup> "el proceso de aprender consiste principalmente en correcciones a expectativas que no se cumplen" y que son, justamente, las mismas que desencadenan el proceso de ensayo y error. Popper también decía: "vivir es solucionar problemas ... en la naturaleza sin vida no hay problemas ... los problemas surgen a raíz de la vida, pertenecen a la relación entre los seres vivientes y el mundo". Problema entendido como la frustración de una expectativa, lo que obliga a ensayar varias soluciones posibles que se eliminan por el esquema de ensayo-error.

El aprendizaje es un proceso de evolución, elaboración y maduración de experiencias anteriores<sup>9</sup>. Cervantes escribió que para su Quijote el camino era preferible a la posada. De la misma manera, lo más importante en los viajes hacia cualquier saber son las diversas etapas que cada uno transita hasta obtenerlo. El error a menudo es inevitable y, a la vez, fecundo. Perseguirlo y estigmatizarlo en las aulas condena a ignorar cómo se ha llegado a las grandes ideas y los descubrimientos.

## El temor a equivocarse

Es digno de destacar que el pensamiento de nuestro Sarmiento<sup>10</sup> ya se sustentaba en la idea de que un plan hipotético y teórico debe ser permanentemente contrastado con el resultado de la práctica a fin de enmendar posibles errores. Al dinamismo de Sarmiento se atribuye la frase: "hacer las cosas mal, pero hacerlas". Sarmiento<sup>11</sup> insistía en la necesidad de comenzar a hacer las cosas, pero ello no significaba que, si salían mal, no deberían ser corregidas a posteriori: "... creo poseer un secreto de hacer las obras, y es ponerse a hacerlas desde que se concibe la idea de su necesidad y su ventaja. Haciéndolas es como se palpan sus dificultades y se encuentran los medios para realizarlas". La misma idea ilumina un artículo que escribió en 1859 para el diario El Nacional<sup>12</sup>, en el que era redactor: "... haciendo mal las cosas pero de rápidos resultados para hacerlas mejor cuando no esté uno deprimido. Primero que anden los wagones, y después se verá como se puede mejorar lo hecho ... Hacer, antes de todo".

El espíritu pragmático de Sarmiento no se demoraba en la elaboración de teorías. Si consideraba que algo debía hacerse, lo hacía de inmediato, sin vacilar. Con entusiasmo desbordante y poderoso ascendente apremiaba para que las cosas se hicieran, tal vez imperfectas al principio, pero que se hicieran. Prefirió la posibilidad del error y el fracaso antes que la inactividad. No se trata de que Sarmiento no tuviera en cuenta las faltas que se podían cometer, sino que le temía más a otro error: el de no hacer. Siguiendo su línea de pensamiento, es posible inferir que los que no cometen errores están expuestos a incurrir en el mayor de todos al no intentar nada nuevo.

A aquellos que oponían trabas a sus proyectos, Sarmiento<sup>13</sup> les respondía con vehemencia y, a veces, con ironía como en 1853, en

su comentario a una ley de correos sancionada en los Estados Unidos: "hágase una ley mala, pésima, pero póngase mano a la obra". Exageraba un poco para ser mejor comprendido y gritaba como el arriero a su tropa: "Hay que hacer las cosas, aunque al principio no se comience muy bien (en el camino se componen las cargas); es menester salir de viaje temprano, al alba grande aunque luego nos detengamos hasta que aclare... Todo está en principiar, y andando a favor del viento ... éste ayudará; por eso no conviene estarse quedado, cruzado de brazos; hay que moverse y andar, y está dicho en el mismo Evangelio: 'buscad y hallaréis'; 'golpead y se os abrirá'".

Sin duda, es indispensable aprender con el mismo espíritu de iniciativa, búsqueda constante y acción denodada que caracterizó a Sarmiento. Pero tan importante como fijarse una meta, es reconocer la importancia del recorrido que debe salvarse en el medio.

Las consideraciones anteriores podrían rematar con otras de tenor más lejano y profundo. Ortega y Gasset<sup>14</sup> escribió: "La auténtica plenitud vital no consiste en la satisfacción, en el logro, en la arribada". Por otro lado, Lessing afirmó: "La búsqueda de la verdad es más preciosa que su posesión", máxima que, antes, Homero había expresado así: "El viaje al paraíso ya es el paraíso. El viaje es lo que cuenta". Este dictum se desplaza a la famosa frase de Montaigne en los *Ensayos*: "No importa el ser, sino la travesía" y a la reflexión de Stevenson<sup>15</sup>: "Viajar con esperanza es mejor que llegar".

## Notas

1- Whitehead, Alfred North, *Adventures of Ideas*, p. 25 (The history of ideas is a history of mistakes. But through all mistakes it is also the history of the gradual purification of conduct), The MacMillan Co., New York, 1969. *Aventuras de las ideas*, p. 36, Co. Gral. Fabril Editora, Buenos Aires, 1961.

2- Alexander, Christopher, *Notes on the Synthesis of Form*, Harvard University, Cambridge, Mass., 1964.

3- Piaget, Jean, *El nacimiento de la inteligencia en el niño*, Editorial Ábaco, Buenos Aires, 1977.

4- Reggini, Horacio C., "Alas para la mente", Ediciones Galápagó, Buenos Aires, 1982.

5- Papert, Seymour, *Desafío a la mente*, Ediciones Galápagó, Buenos Aires, 1981, p. 135.

6- Reggini, Horacio C., "Popper y Papert", en *Computadoras ¿creatividad o automatismo?*, Ediciones Galápagó, Buenos Aires, 1988. Artículo previamente publicado en la *Revista del Instituto de Investigaciones Educativas*, IIE, Buenos Aires, año 14, N° 63, agosto 1988.

7- Popper, Karl R., *Unended Quest*, p. 48 (But it seems to me that what is essential to 'creative' or 'inventive' thinking is a combination of intense interest in some problem (and thus a readiness to try again and again) with highly critical thinking; with a readiness to attack even those presuppositions which for less critical thought determine the limits of the range from which trials (conjectures) are selected; with an imaginative freedom that allows us to see so far unsuspected

sources of error: possible prejudices in need of critical examination), Flamingo, 1986. *Búsqueda sin término*, p. 64, Edit. Tecnos, Madrid, 1985.

8- Popper, Karl R., *Sociedad abierta, universo abierto. Conversación con Franz Kreuzer*, Edit. Tecnos, Madrid, 1984, p. 99. *La sociedad abierta y sus enemigos*, Paidós, Barcelona, 1981, p. 440.

9- Berkson, W. & Wettersten, J., *Learning From Error, Karl Popper's Psychology Of Learning*, Open Court Publishing Company, Illinois, EE.UU, 1984, p. 8.

10- Reggini, Horacio C., *Sarmiento y las telecomunicaciones. La obsesión del hilo*, Cap. II: "El hacedor incansable", Ediciones Galápagó, Buenos Aires, 1997.

11- Galván Moreno, C., "Pensamientos de Sarmiento", *Revista de Correos y Telégrafos*, año II, N° 13, septiembre de 1938, pp. 147/9.

12- *El Nacional*, 11 de julio de 1859, en *Obras Completas*, Sarmiento D. F., Tomo XXVI, p. 196. El discurso completo se halla en el Tomo XVIII, p. 290.

13- Sarmiento, D. F., "La posta barata" en *Obras Completas*,

Tomo VIII. Reproducido de la *Revista de Correos y Telégrafos*, año II, N° 13, septiembre de 1938, p. 94.

14- Ortega y Gasset, José, *La rebelión de las masas*, Edit. Andrés Bello, Barcelona, 1996, p. 72.

15- Kovadloff, Santiago, *Ensayos de intimidación*, Emecé, Buenos Aires, 2002. Citada en pp. 17/19. S. Kovadloff interpreta las palabras de Stevenson en la forma siguiente: "Es obvio para muchos de nosotros, que esa frase ciertamente espléndida por lo conmovedora, no ha querido sacrificar la coherencia de su sentido en el altar de la hermosura. Es a todas luces, la frase de un hombre que ha viajado mucho. De un veterano de incontables partidas y arribos, como bien lo prueba su biografía. De un aventurero que ha vuelto de innumerables sitios y largas travesías, emprendidas y sostenidas en su transcurso con el fervor de la expectativa franca, el deseo de llegar adonde se lo había propuesto. De un hombre que, tras haber desembarcado en cada uno de sus destinos anhelados, terminó descubriendo, a fuerza de sentirse desconsolado por la pobreza de sus hallazgos, o su valor relativo, que el mejor puerto de llegada es aquel que alzan los sueños cimentados al partir". También en las mismas páginas transcribe la consideración de Henri Bergson: "La idea del porvenir es más fecunda que el porvenir propiamente dicho".



## ACADEMIA NACIONAL DE EDUCACION

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

### PUBLICACIONES

#### LIBROS EN COLABORACION

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

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

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

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

#### COEDICION

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

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

#### CONVENIO CON SANTILLANA <sup>(7)</sup>

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

#### CD-ROM <sup>(5)</sup>

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

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

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

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

# CIENCIAS “DURAS” Y CIENCIAS “BLANDAS”: ¿COMPARTIMENTOS ESTANCOS O APOYATURAS METODOLÓGICAS COMPARTIDAS?

Por el Dr. Jorge Reinaldo Vanossi

Texto de la disertación en sesión privada de la Academia Nacional de Educación  
realizada el 7 de abril de 2003

**S**e trata simplemente de un conjunto de reflexiones sobre un tema antiguo y polémico, donde puede haber una pluralidad de tesis al respecto, y sin pretender otra cosa más que mantener encendida la llama de la discusión en torno a este tema. Por eso, pido disculpas si alguna de las aseveraciones que voy a formular parecen osadas o quizá temerarias, pero no están inspiradas en el propósito de polemizar, sino en el propósito de reactivar la reflexión.

---

## Se trata de plantear hipótesis

---

El tema da para mucho y esto es nada más que una aproximación. No se trata de llegar a conclusiones axiomáticas ni dogmáticas, tan solo se trata de plantear hipótesis y de formular interrogantes.

Primer interrogante: si cuando hablamos de ciencias duras, hablamos de ciencias duras versus ciencias blandas o recíprocamente. Por lo pronto, vamos a partir, para obtener alguna respuesta o un cuestionamiento, del dato de que las llamadas ciencias blandas se ven precisadas a emplear en sus investigaciones entre otras herramientas, tales como la lógica y el pensamiento lógico que le es consecuente, la disección y la observación crítica para el examen de las estructuras del objeto estudiado, el análisis matemático, la deducción y la inducción como métodos propiamente dichos en el sentido clásico de la palabra. La experimentación, que en muchas de las llamadas ciencias blandas se produce, no con tubitos de laboratorio, sino a través del comparativismo, es decir a través de la utilización del método comparado con experiencias análogas que se dan en otros países o en otros momentos o en otras situaciones; y, más recientemente, también la apropiación por parte de las ciencias sociales del llamado criterio sistémico. Ese es un primer interrogante.

Hemos obtenido una notable profundización de la extensión, en lo que es el enriquecimiento de los métodos, de las técnicas (ya sean las técnicas cuantitativas o las técnicas cualitativas) y de los enfoques, que son medios en sí mismos y no fines propiamente dichos. Se trata en esos tres casos de caminos a seguir, son apoyaturas, son instrumentos de conocimiento. Entonces, preguntamos sin picardía: ¿en presencia de qué estamos? Va de suyo

que es una diferenciación, pero esa diferenciación: ¿persigue una distinción y esconde una connotación peyorativa de las ciencias duras hacia las ciencias blandas o es una distinción totalmente neutra o neutral?.

---

## Al hablar de métodos

---

Al hablar de métodos, técnicas y enfoques, debe aclararse que por enfoques se han incluido sucesivamente muchas cosas que para alguno son técnicas y para otros pueden pertenecer a otra categoría; no hay unanimidad de opiniones. En cierto momento en EE.UU. estuvo de moda el conductismo, que se creía o se auto atribuía la condición de método que busca el conocimiento y el control de las acciones de los organismos y en especial del hombre mediante la observación del comportamiento o la conducta sin recurrir a la conciencia o a la introspección. Y, prácticamente, palabras más o palabras menos, coincide con esto lo que el propio diccionario de la Real Academia y algunos otros diccionarios como la Enciclopedia Británica dicen respecto de la palabra o del vocablo “conductismo”. En inglés se ha hablado del *behaviorism* o *behavioral sciences*; los franceses han preferido hablar de “ciencias del comportamiento”; otros optan por la denominación “ciencias de la conducta humana”. Y cuando uno busca en los diccionarios de ciencia política o ciencia social qué es el *behaviorism* o *behaviourism*, se encuentra con que es una tendencia que tiende a fundarse exclusivamente en la observación y el análisis de los actos humanos objetivamente observables, y por eso algunos autores lo califican o tipifican como un enfoque de tipo objetivista o perteneciente al ámbito del objetivismo.

Se pregunta si la distinción es peyorativa o no peyorativa. El “progreso” de las ciencias es mensurable en cada época o tiempo. Así, el rigor, por ejemplo, de la técnica normativista o legislativa si se quiere, es remota en el tiempo. ¿Quién puede discutir la solidez, la envergadura del Código de Justiniano, cuando estamos hablando de una época de plena decadencia del imperio romano, y sin embargo dejó un monumento que fue estudiado, analizado y aplicado por estudiosos, por jueces, por doctrinarios durante muchos siglos a posteriori, hasta que aparece otro monumento también considerado de una solidez incuestionable como fue el

Código de Napoleón, que sirvió para formar nuevas escuelas, nuevas glosas, nuevos análisis, nuevas críticas, nuevas propuestas, famosas polémicas con los autores historicistas de vertiente alemana, que no dejaban de ser tan científicos como los franceses por el hecho de abrazar una vertiente casi romántica o romántica como era el historicismo de las ciencias sociales alemanas de aquella época. Ni qué hablar de lo posterior: tratados, constituciones, leyes doctrinarias cuya solidez no se discute ni se cuestiona como el *"nullum crimen, nulla pena sine lege"*, *"no taxation without representation"*, *"in dubio pro reo"*, y muchos otros que vienen de viejas vertientes latinas y que conservan incluso la denominación latina no obstante que recién han tenido categoría universal a partir de la era del constitucionalismo. Han sido obras de indiscutible consistencia, todas ellas, más allá o más acá del favor que hayan recibido en la opinión.

Hoy se observa una gran interdependencia. Tenemos casos de apoyaturas metodológicas recíprocas. En el ámbito del derecho, por ejemplo, entre el derecho penal y la criminología, dos ciencias sociales distintas. En el ámbito del derecho político, entre el derecho constitucional y la ciencia o las ciencias políticas, ya que hay discusión sobre el singular o el plural respecto de la unicidad o pluralidad de las disciplinas que envuelven; incluso hay todo un famoso estudio de la UNESCO de 1950 realizado alrededor de este problema. Y qué decir o qué no decir de los aportes que ha hecho la sociología política y la psicología social por los evidentes casos de porosidad que presentan con otras disciplinas pertenecientes también al ámbito de las ciencias sociales.

En el fondo, está siempre subyacente la epistemología ocupándose de los fundamentos y los métodos del conocimiento científico. Nociones culturales, nociones políticas, criterios institucionales, pedagógicos y de toda índole han coadyuvado a la concreción de la revolución industrial en el desarrollo del capitalismo, primero en Occidente, luego avanzando hacia otros horizontes. Max Weber, que escribió precisamente como una supuesta antinomia *"El científico y el político"*, en su famoso discurso a la juventud alemana que retornaba del frente al firmarse el armisticio después de la primera guerra mundial, es un ejemplo de ello, desde que él mismo, al que podríamos considerarlo el paradigma del científico en las ciencias sociales, era al mismo tiempo un político, un político al cual le fue mal, desafortunado pero político al fin por la frustración de no haber podido ser miembro de la famosa Convención Constituyente de Weimar. Él soñaba cuando escribe como científico, que la causal fundamental, no como única pero sí fundamental, del desarrollo del capitalismo en Occidente y del avance de la revolución industrial, era la aplicación de conceptos tan precisos, tan técnicos y tan científicamente enunciados como la noción de *"estado de derecho"*, como los conceptos de *"seguridad jurídica"* y como todo el ensamble que envolvía la idea de constitucionalismo, que después ha dado lugar a que algunos sostengan que se puede hablar de una *"era constitucional"* en cuanto al establecimiento de un sistema que fuera igualmente obligatorio para gobernantes y gobernados sobre la base de la igualdad de la ley y la despersonalización del poder.

### **En la historia no hay monismos causales**

En la historia obviamente que no hay monismos causales, como decía Arturo Orgaz, el memorable filósofo de Córdoba;

siempre hay una pluralidad de causas o motivos. Pero surge una pregunta: ¿por qué entonces el conocimiento de esos fenómenos, los sociales, es blando; y la investigación de una roca es dura?; ¿por qué esa distinción?; ¿por qué una actividad es blanda como conocimiento científico y otra es dura porque el objeto es distinto?

Si por ciencia se entiende un conocimiento exacto (pregunto: ¿pretendidamente exacto?) y razonado (pregunto ¿o suficientemente razonado) de las cosas o de los fenómenos?. Pues entonces ¿cuál es la diferencia?

Si vamos a los diccionarios o las obras de ciencias sociales vemos, por ejemplo en el propio diccionario de la Real Academia, que contiene varias acepciones el vocablo ciencia. Las dos primeras apuntan al rasgo distintivo a saber: primera acepción: "conocimiento cierto de las cosas por sus principios y causas"; segunda acepción: "cuerpo de doctrina metódicamente formado y ordenado que constituye un ramo particular del saber humano". Cabe señalar que entre otras acepciones también se incluye: a) ciencia pura: se entiende por tal el estudio de los fenómenos naturales u otros aspectos del saber por sí mismos sin tener en cuenta sus aplicaciones; b) ciencias humanas: se entienden las que, como la psicología, antropología, sociología, historia, filosofía, etc., se ocupan de aspectos del hombre no estudiados en las ciencias naturales; c) ciencias exactas: las matemáticas; d) ciencias naturales: se entienden las que tienen por objeto el estudio de la naturaleza, geología, botánica, zoología, etc., y a veces incluyen la física, la química y otras disciplinas amigas; e) ciencias sociales: aplícase a menudo a las ciencias humanas.

Otro tanto ocurre con la investigación: la investigación pura o de base que coincidiría con la ciencia pura; o la investigación aplicada. Ambas se practican en todas las ciencias, sean puras o blandas. Hay investigación pura y hay investigación aplicada en las llamadas ciencias duras por supuesto, y también en las llamadas ciencias blandas.

Segunda pregunta: ¿puede cuestionarse el carácter o rango científico de la filosofía, si es la madre de todas las ciencias? Acudo nuevamente a los diccionarios que expresan por lo general lo mismo. Filosofía: "ciencia que trata de la esencia, propiedades, causas y efectos de las cosas naturales". Luego distingue entre filosofía moral, entendiéndose por tal a la que trata de la bondad o malicia de las acciones humanas; y filosofía natural, la referida a la que investiga las leyes de la naturaleza. Como se puede apreciar, hay para todos los gustos.

Tres preguntas sucesivas. Nos preguntábamos recién por la filosofía y agregó ahora: ¿qué sostendría Aristóteles con respecto a la política, que fue el primer científico en estudiar, escribir y analizar a la política con metodología científica propia de la época en que la obra titulada con ese mismo nombre él escribió? Y me pregunto: ¿dónde y con qué sustento ubicaríamos a la medicina, que hasta ahora no aparecía mencionada en ninguna de las ejemplificaciones de los diccionarios?, ¿y la odontología, que algunos ironizaban hasta hace poco tiempo diciendo que no era una profesión sino un simple oficio? Hoy en día se le reconoce carácter científico en países tan obstinados como España, que se negaba a tener facultades de odontología y por eso tuvo que importarlos desde la Argentina, pero ahora las tienen y entonces echan a los argentinos porque ya están de más.

Hoy en día las disciplinas "humanistas" son tan duras como la matemática, como la física y como la química. ¿Por qué? Si la dureza se asienta en el rigor de los procesos de investigación y del

conocimiento, habría que concluir en el sentido de la paridad de todas las ciencias tenidas o reconocidas como tales. A esta altura del avance de las investigaciones, cabe preguntar: ¿alguno puede rechazar el carácter científico de las leyes que se derivan de la economía o de la propia sociología, por más que muchas leyes dejen sin efecto otras leyes anteriores? Pero: ¿no ha ocurrido esto con el estudio copernicano, por ejemplo, tratándose de otra materia totalmente distinta de la sociología o de la economía, y nadie se escandaliza por eso?

### ¿Cómo se resuelve la cuestión?

Creemos que la cuestión se resuelve así: si es ciencia o no es ciencia. Estamos ante una comprobación que ciertamente admite el sometimiento al filtro de la duda metódica cartesiana. Entonces, si se aprueba el test del rigor metodológico, es porque estamos de cara a un área del conocimiento merecidamente científica, habiendo quedado superada la ilusión del positivismo de unificar el método para hacerlo aplicable a toda la ciencia. Vana pretensión de uniformidad. Esto llevó naturalmente a distinguir o llegar a la conclusión de que sólo las ciencias naturales eran ciencias, lo demás, lo que no pertenecía a la naturaleza no era ciencia. Conclusión a mi modo de ver, errónea. O hay ciencia o no hay ciencia.

Otro interrogante es el siguiente: ¿Es posible restablecer la unidad del terreno propiamente científico sobre la base del reconocimiento de la pluralidad y complementariedad de las apoyaturas metodológicas?

Por nuestra parte estimamos que sí (respuesta afirmativa), habida cuenta del elevado grado de interdependencia en que se encuentran hoy todas las ciencias en plural. Desconocerlo sería tanto como emprender el camino de una regresión histórica en los procesos de conocimiento, una verdadera regresión y un retroceso, por ende también en la etapa de enseñanza o aprendizaje que es a donde apuntamos.

Quería llegar a esta afirmación, es decir la de la etapa de enseñanza y aprendizaje, toda vez que es en ese campo donde más riqueza se descubre en el panorama de la pluralidad de medios dirigidos a utilizar la formación de recursos humanos que sean aptos tanto para la elaboración y transmisión del pensamiento abstracto, cuanto de las concretizaciones más puntuales. La búsqueda de la verdad no puede tropezar con la mutilación de las ciencias concebida como categoría espiritual excelsa, so pretexto de exclusiones caprichosas o de distinciones que ya están superadas en virtud o por consecuencia del gigantesco desarrollo contemporáneo de la dimensión y profundidad del propio pensamiento científico.

En todas las ciencias se han consumado y a veces se han consumido cambios copernicanos, como decíamos hace un instante. Cuánta agua ha corrido bajo el puente desde la época en que el fiscal von Kirchmann sostuviera, hace poco más de un siglo, textual: *"la jurisprudencia no es ciencia"*; y afirmara, textual: *"que tres palabras rectificadoras del legislador bastan para convertir una biblioteca en basura"*. Véase al respecto la conferencia de incorporación del Dr. Jorge Aja Espil en la Academia Nacional de Ciencias en el año 1996, que se refiere precisamente a este tema (*"La ubicación del Derecho en el universo de las Ciencias"*). Otrosí decimos, que los descubrimientos científicos son notables en los

ámbitos de toda la ciencia. No son ajenos a ese fenómeno las que Dilthey denominó ciencias del espíritu, para diferenciarlas de las ciencias naturales. Y, obviamente, que cuando el fiscal von Kirchmann negaba que la jurisprudencia fuera una ciencia y se refería a la jurisprudencia como un conjunto de fallos de los jueces, podría ser válida su afirmación; pero si lo que pretendía era negar la existencia de una ciencia jurídica, una ciencia del derecho, la evolución posterior y sobre todo notables aportes registrados durante el siglo XX por parte, entre otros para mencionar uno solo, de Hans Kelsen (probablemente el más grande jurista en teoría general que tuvo el mundo en el siglo que acaba de fenecer) esos aportes demuestran que el fiscal von Kirchmann, o estaba equivocado en el lenguaje o estaba obstinado en una negación que los hechos no han corroborado.

Los saltos cualitativos y cuantitativos han sido gigantescos, tanto en el espacio de las ciencias naturales cuanto en el de las ciencias del espíritu como las llamaba Dilthey. Asistimos y asistiremos en el futuro a revelaciones y comprobaciones sorprendentes, verdaderos giros bidireccionales y multidireccionales que conmueven los cimientos en todas las áreas del saber.

Vivimos en un mundo cultural ilimitado. El horizonte es inconmensurable pero no somos adivinos, no sabemos qué va a pasar. Me pregunto si esto es bueno o esto es malo. No tengo la respuesta, por lo menos no tengo respuesta cierta, pero a medida que avanzamos en la reflexión nos acontece el equivalente de lo comprobado por los psicólogos, cuando *mutatis mutandi* afirman que estamos viviendo un tiempo histórico signado por la quiebra de las certidumbres o la quiebra de las certezas.

Si en esa precariedad encontramos un análisis que vale para comprender el difícil mundo en que vivimos, pregunto si ello no es suficiente como para reconsiderar una posible subestimación de las mal llamadas ciencias blandas.

Recientemente un distinguido abogado y profesor, el Dr. Arnoldo Siperman, ha publicado un trabajo que es realmente notable, por lo breve y profundo, que se llama *El imperio de la ley, política y legalidad en la crisis contemporánea* (Ed. Holmberg, Buenos Aires, 2002). En esta cita que quiero brevemente mencionar, dice lo siguiente: *"La manera en que Descartes, Galileo y Bacon pudieron alzarse no sin esfuerzo e incluso vacilaciones, contra los saberes ocultos, contra el hermetismo, sustituyendo las relaciones de simpatía cósmica por las de causalidad, las de continuidad, semejanza y conjuro por la de observación empírica y reducción matemática y geométrica, está anticipada en la tarea de los juristas medievales que reemplazaron la ordalía y el juicio de Dios por el proceso racional celebrado ante el magistrado capaz de hablar en el nombre sagrado de la ley"*. El triunfo de la ciencia, agrega Siperman, *"logrado en una suerte de alianza táctica con la religión destinada a enfrentar a la magia y a la brujería, supérstites tanto de la irracionalidad incompatible con las exigencias de la ciencia cuanto del paganismo incompatible con el cristianismo, implicó la consolidación de la visión del mundo fundada en la racionalidad"*; y termina diciendo: *"Cerrado ya el período fundacional del siglo XVII, la lectura ilustrada homologa el tránsito de lo hermético y abstrae a lo científico y causal con la sustitución de la religión por la ciencia, culminando el proceso de secularización que, con sus rupturas y continuidades importó el llamado "desencantamiento del mundo. Esa cultura de la Ilustración sobrevivió al romanticismo y a variadas formas de irracionalismo, proyectándose no sin alianzas y disputas, controversias y sincretismos, sobre la socie-*

dad tecnológica de nuestro tiempo”(Páginas 41 y 42).

### Una confesión de humildad

Si todo parece incierto, si hay una quiebra de las certidumbres, de alguna manera nos reencontramos con la asombrosa exclamación de Sócrates: “*Sólo sé que nada sé*”; la que más allá de su valor filosófico ofrece testimonio de una confesión de humildad por parte del escalón más peraltado de la sabiduría humana en la etapa de la cultura clásica. Los *corsi e ricorsi* que señalaba Vico como un rasgo distintivo del decurso histórico, también se han visto reflejados en adelantos y retrocesos, en avances y rectificaciones, en correcciones y errores luego reparados en los más diversos ámbitos del saber humano. ¿Quiénes llevan a cabo la teoría científica?, ¿quiénes?: los seres humanos. Y ¿qué limitación se notó siempre en ellos?: *Errare humanum est*, obvio. Así como en el terreno de las ideas políticas estuvo en boga la creencia en la doctrina del progreso indefinido o progreso indetenible (como mejor se diga traducido al español) luego quedó desmentida en los hechos prácticamente con la primera guerra mundial. Nuestro país es la mejor demostración. Paul Valéry afirmó: “*las civilizaciones también son mortales*” y lo dijo después de otra guerra mundial, a fines de la hecatombe de 1945.

Quizás las ciencias no sean mortales, pero son mutables sus contenidos y sus conclusiones. Por fin preguntamos: ¿no habrá un touch, un toque de soberbia en la pretendida separación (tipo muro de Berlín) entre ciencias duras y ciencias blandas? Tengamos cuidado porque el muro mencionado también cayó.

Para completar estas breves reflexiones es oportuna la cita del Ingeniero Horacio Reggini que, ocupándose también de este mismo tema en la Academia Nacional de Educación, en la separata del Boletín N° 50 de diciembre de 2001, *Educación, ciencia y técnica*, dice en uno de sus sabios párrafos, “*que debemos todos alentar la convergencia de la ciencia y de la reflexión artística y filosófica y comprender que el eclipse o la ausencia de cualquiera de las ‘dos culturas’, implica una grave mutilación de nuestra humanidad*”. Pregunto entonces, una vez más, si no tiene que caer este muro de Berlín entre ciencias duras y ciencias blandas.

No he encontrado al autor de esa diferenciación. Me temo que haya ocurrido aquí una aproximación analógica, como en otra famosa expresión que es la de “*el tercer mundo*”, que tiene un autor, francés, que la habría utilizado, pero nunca se sabe si fue el primero. Se cree que proviene de una supuesta analogía con el famoso estudio del Abate Sieyès sobre “*El Tercer Estado*”, donde se pregunta que es el Tercer Estado y contesta que al Tercer Estado (que era la burguesía) no se le reconoce nada, al Tercer Estado no se le atribuye nada, pero el Tercer Estado quiere ser algo. Es probable que cuando otro autor francés utiliza la expresión “*tercer mundo*”, quiere simbolizar lo mismo: que el tercer mundo ha sido olvidado, no se le reconoce nada, se lo ha desconocido, se lo ha subestimado y que hace eclosión en determinado momento de la historia particularmente a partir de los procesos de descolonización después de la segunda guerra mundial. Son aproximaciones analógicas, pero de dudoso rigor científico porque no sabemos en concreto quien lanzó la expresión de antagonismo entre ciencias duras y ciencias blandas.

Yo aceptaría quitar la acusación de condición peyorativa hacia las ciencias blandas por parte de las ciencias duras, si las ciencias duras admiten que las ciencias blandas tienen hoy en día una gran capacidad metodológica a efectos de enriquecer el arsenal de herramientas con que trabajan, no sólo para la descripción sino también para la comprensión, siendo evidente que comprensión implica un paso mucho más profundo que la mera descripción. La descripción se puede alcanzar con relativa facilidad. En el ámbito normativo por ejemplo, en que se trabaja con normas descriptivas, una cosa es la descripción de esas normas; y otra cosa es la comprensión de esas normas. Hay escuelas enteras, algunas apoyadas parcialmente en el conductismo, que sostienen que en realidad el objeto de estudio de la ciencia jurídica no son las normas, sino la conducta humana enlazada por esas normas; y Roscoe Pound, el famoso decano emérito de Harvard, y en la Argentina Carlos Cossio y otros autores que han estado muy frontalmente distanciados del positivismo y del neopositivismo, sostienen que es imposible avanzar científicamente si no se abrazan los ámbitos de la comprensión y, para abrazar esos ámbitos, no basta con la descripción.

En todos los ámbitos, incluso en las artes, en la música, yo pregunto si cuando Schönberg inicia el ciclo dodecafónico ¿se puede decir que tenía una técnica menos rigurosa que la que tenían los clásicos o neoclásicos? No, es otra forma de expresar la música, el arte, de manifestarlo. Es otra técnica pero no es menos técnica que la otra, no se puede decir que aquella haya sido más técnica que ésta. O como cuando Einstein aporta sus teorías o cuando Freud crea un terremoto en materia psicológica o Kelsen en materia jurídica. ¿Por qué el nuevo aporte va a ser menos técnico o menos científico que las leyes preestablecidas que se pueden obviamente superar con otras normas del conocimiento?

### Conclusiones tentativas

Conclusiones tentativas de las disquisiciones precedentes:

- 1) Si el método o los métodos empleados en la profundización de una rama del saber son *rigurosos*, entonces, estamos en presencia de una CIENCIA o de una disciplina científica.
- 2) La “*dureza*” o la “*blandura*” hace a la METODOLOGÍA adoptada y aplicada en el ámbito del conocimiento. El problema radica pues en las *premisas* que se fijen el pensamiento y la investigación.
- 3) Por lo tanto no hay ciencias duras o ciencias blandas en los términos de una presunta antinomia.  
¡Hay CIENCIA o no hay Ciencia!
- 4) Estamos en la era de la inter-disciplinarietà porque las cuestiones y los problemas son cada vez más complejos.
- 5) Mientras el objeto del conocimiento sea incomensurable o infinito, cada vez será más necesario ampliar el sustento metodológico. No se avanza en el conocimiento científico si al propio tiempo no se perfecciona el conocimiento metodológico, incluyendo todas las herramientas auxiliares (técnicas, enfoques, etc.).
- 6) Conocimiento y comunicación no son sinónimos. No se deben confundir ni equiparar.

# “LA ESCUELA LEE MÁS”, PROGRAMA PROVINCIAL DE LECTURA PARA TODAS LAS ESCUELAS

Por el Dr. Mario Néstor Oporto (\*)  
y el Dr. Alberto Silioni (\*\*)

*Transcripción de las exposiciones realizadas en  
una sesión privada de la Academia  
Nacional de Educación el 28 de abril de 2003*

## - Dr. Oporto:

Muchas gracias a ustedes, Presidente de la Academia y a todos sus miembros, porque realmente con el mismo espíritu que vinimos la primera vez, hace algunos meses, a nosotros nos interesa este ámbito no solo para contar las cosas que estamos haciendo, y evaluarlas, sino, fundamentalmente, aprovechar la capacidad, experiencia y sabiduría de cada uno de ustedes, para recibir sugerencias y enriquecer las ideas que nosotros vamos desarrollando en la gestión y en la práctica diaria.

Yo se los decía la vez anterior, cuando estuve aquí, que para nosotros también es una oportunidad permanecer un momento en un ámbito sereno y académico, a distancia de la gestión, pensando en los temas de la educación.

Algunos de ustedes también tienen gestiones importantes que realizan a diario, así que, como me imagino que no deben tener mucho interés en saber índices de los votos distrito por distrito –que es lo que más sé en estos momentos–, vamos a hablar de este tema mucho más profundo, interesante y estratégico que es el tema educativo.

Si me permiten, voy a hacer una breve introducción a la problemática de este año y los programas que hemos desarrollado.

Pero yo quería hacer primero un pequeño contexto sobre por qué elegimos algunas líneas de trabajo a principio de año. Ustedes saben –y yo lo digo reiteradamente– que el tema que nosotros tenemos que resolver en un sistema de masividad e importante crecimiento –como ha tenido el sistema educativo bonaerense en los últimos años, y que tiene hoy–, cruzado por los indicadores sociales en derrumbe, o los malos indicadores sociales en crecimiento, es cómo podemos tener una escuela que al mismo tiempo que incluye y hace crecer matrícula, tenga buenos resultados pedagógicos. Cómo podemos eludir dos caminos que son más sencillos. Uno es una escuela exigente y expulsiva, o extremadamente selectiva, fundamentalmente eludirlo en la Educación General Básica; porque también sabemos que, a medi-

da que se eleva el nivel de oferta educativa, la selección es necesaria en muchos casos. Pero cómo podemos tener una escuela que exigiendo, no expulse, y que por la retención no promueva sin aprendizaje. Me parece que ése es un inmenso debate de decisiones políticas, no sólo teórico, porque muchas veces se ha elegido uno u otro camino.

Nosotros recibimos –esto ya se lo señalaba a ustedes en mi última visita– una provincia culminando la reforma educativa, que dejaba algunos logros importantes y muchos temas a resolver y flancos débiles, pero fundamentalmente, una herencia de inclusión muy grande. Realmente el número de alumnos que ingresó a la matrícula bonaerense fue muy importante, y a eso se le sumaron dos años, el octavo y el noveno, que ingresaron a la obligatoriedad de la enseñanza con un movimiento de presión social y cultural, donde el Polimodal también debía ser obligatorio, aunque no lo fuera ni lo es todavía en la Provincia de Buenos Aires. Pero se había generado una serie de medidas y políticas compensatorias, fundamentalmente alrededor de las becas del Polimodal, insustentables finalmente por la crisis del Estado bonaerense, que si bien no llevaba la obligatoriedad de la enseñanza del Polimodal, presionaba para que eso ocurriera. Hoy, rodeado de un importante número de iniciativas en la Legislatura sobre la obligatoriedad del Polimodal, en un debate que hasta ahora se cierne más a poner normativas para esa obligatoriedad y que es menos creativa en cuáles serían las condiciones que tendría la Provincia para sustentar esa obligatoriedad.

De todas maneras, la herencia de la inclusión a nosotros nos generó, cruzados por la crisis social, algunos desafíos importantes. Primero, mantener esa matrícula en crecimiento, poder hacerla crecer y, fundamentalmente, poner una mirada muy atenta al abandono, la deserción y a todos los indicadores de desgranamiento que pudiésemos tener en esa matrícula.

Hace apenas unos días, dando un informe anual a la Legislatura –que tengo la obligación de dar todos los años, porque mi cargo es

(\*) Director General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires

(\*\*) Subsecretario de Educación de la Provincia de Buenos Aires

elegido por el Senado—, les decía a los legisladores que en el tema del fracaso escolar, abandono y deserción, era muy saliente la problemática del octavo año, y tenemos un segundo ciclo de EGB —lo que es el cuarto, quinto y sexto año— con buena promoción y bajos índices de deserción y de fracaso, de repitencia. Pero esos números cambian cuando uno mira el tercer ciclo y llegan indicadores muy altos en el octavo año; les decía a los legisladores que sin ver números altos en el total de los años, pero sí viendo números demasiado altos en la comparación de la última década, empezaba a haber números bajos en primer grado: 1,8 por ciento.

Pero realmente, comparable con lo que había sido históricamente, era alarmante, y empezaba a haber también una zona de mucha preocupación en lo que era no tanto la repitencia, sino la deserción o abandono en el primer grado del primer ciclo de EGB. Y, por otro lado, la deserción del Polimodal.

Así que el primer programa que nosotros desarrollamos a principios de año, desde febrero en adelante, y lo estamos concluyendo en estos días —nos habíamos puesto como objetivo hacer un primer cierre y una primera evaluación de resultados en el último día del mes de abril, que sería el miércoles—, planteamos un programa que se llamó “*Todos en la escuela*”, donde trabajamos sobre la deserción y el abandono y la ampliación de matrícula.

Rápidamente les digo que en este programa trabajamos con cinco ejes de actividades. Uno fue durante febrero-abril, que era para poner a todos nuestros equipos de asistentes sociales y asistentes educacionales, más los docentes, en la inscripción total de alumnos, crecer con la inscripción, trabajar con los chicos desertores, trabajar con los chicos que han abandonado.

Después, Alberto puede decir cifras más exactas, pero tenemos una preocupación, que es un altísimo número de chicos que terminan el Polimodal y, a pesar del esfuerzo por haberlo cursado, después no dan las materias y, por lo tanto, no obtienen su título. Y es importante, más allá de otras problemáticas que ya se nos vienen planteando por la crisis social y los temas vinculados a la naturaleza en nuestra provincia, como fueron las inundaciones, donde teníamos que hacer programas más especiales. Son los chicos de zonas inundadas, son los chicos que entran muy tempranamente al mercado de trabajo, tenemos en las zonas también de extrema pobreza indicadores que han crecido con la temática de madres adolescentes por ejemplo y que son todos temas que, por alguna u otra razón, también cortan la escolaridad.

Así que hemos trabajado estos primeros meses del año para recuperar desertores, para trabajar con los chicos que han abandonado. Digo, a veces uno usa las palabras desertor o abandono para definir algunas conductas: el chico que el año pasado terminó y este año no se anotó; o el chico que dejó a mitad del año pasado, o que ha dejado hace dos o tres años, y no ha retomado la escuela con la inscripción de este año.

Para eso había dos líneas muy fuertes para trabajar. Por un lado, que la escuela en la recepción de la familia hiciera el primer acto de retención escolar. Porque, a veces, cuando la escuela recibe al chico con su familia, la primera vez que se va a anotar, no le resuelve temas que lo llevan a sacarlo de la escuela. Yo di indicaciones muy fuertes sobre que la inscripción de un chico en la escuela es un derecho de Estado por encima de todos los otros derechos y obligaciones, y que el Estado iba a ir resolviéndolo. Pero si el chico no tiene documento, hay que anotarlo y después tramitarle el documento. Hay chicos que no sólo no tienen documento sino que no tienen inscripción; ya es un

tema judicial. Por eso igual hay que anotar al chico con el nombre con el que lo llaman y después hacer intervenir a la Justicia en ese tema. O un tema mucho más cotidiano, pero no menor: si no hay vacante, hay que ayudar a la familia a buscar vacante. Recibirla, no diciéndole *no hay vacante*, y que se arregle, porque son familias muchas veces muy débiles para ir reiterando la búsqueda de un lugar para sus chicos en la escuela. Eso nos preocupaba.

Con respecto a los desertores y al abandono, teníamos buenos datos porque, en general, son chicos que tenían su historia escolar en las escuelas; sabemos dónde encontrarlos, dónde están sus familias —salvo que hayan migrado—; es fácil encontrar a sus familias y trabajar con ellos.

Pero hay un universo que se hace más dificultoso y para eso estamos generando otras redes sociales: es el de las familias que nunca llevaron a sus chicos a la escuela. Entonces, para eso, hay que trabajar con redes extraescolares que conozcan a estas familias y a sus conductas.

Resumiendo, nos preocupaba garantizar el derecho a la educación pero también el poder que tiene el Estado para garantizar la obligatoriedad de educar a los hijos. Las dos cosas: la obligación de educar y el derecho a educar que tiene esta familia.

Les completo la idea. Esta consigna de “*Todos en la escuela*” nos llevó, en segundo lugar, a empezar un trabajo que va a tener seguramente algún tiempo de desarrollo: junto con la retención y luchar contra el abandono y por la inscripción total, tenemos que fortalecer a las escuelas que atienden a la población con mayor riesgo social de la Provincia. Para ustedes, que son todos educadores y con gran experiencia en instituciones, empezamos a trabajar con escuelas de EGB que tienen más de 1.200 alumnos, y que el total de su población —o sea el 100 por ciento de su población— está por debajo de la línea de pobreza. O sea, nosotros llegamos a las escuelas más numerosas, con 100 por ciento de NBI en su población matriculada. Ejemplo: la EGB 33 de José C. Paz tiene 1.880 alumnos, todos por debajo no de la línea de pobreza, sino casi por debajo de las líneas de indigencia.

Hemos seleccionado las 62 primeras escuelas de cinco distritos, que son La Matanza, José C. Paz, Lomas de Zamora, Quilmes y Florencio Varela. Seleccionamos, a su vez, 15 directoras de escuela que en la misma situación social, tienen logros pedagógicos o éxitos en las evaluaciones nacionales o provinciales, porque también entendemos que frente a una misma realidad social, hay equipos directivos que tienen logros y progresos y éxitos pedagógicos, y otros que no los tienen. Y hemos convocado a estas 15 directoras para que se sumen a nuestros equipos de capacitación y ellas puedan también capacitar a sus colegas.

Ustedes imaginarán que estamos en una primera etapa, en la que los primeros encuentros fueron de demanda, catarsis y demanda de infraestructura, de equipamiento, de bienes básicos, y ya estamos entrando en una etapa mejor, que es la de plantearnos la gestión de institución y el proyecto educativo de la institución.

Estas escuelas en estos barrios y en estos distritos, en general, son escuelas que están rodeadas por escuelas muy parecidas, sumergidas en barrios muy parecidos y donde el crecimiento vegetativo, por un lado, y el movimiento de población, por el otro, hacen que permanentemente se necesiten mayores ofertas educativas. Pero también sabemos que estos chicos, que tienen menos apoyo fuera de la escuela, dentro de estas escuelas numerosas si no reforzamos la gestión y el apoyo, se da rápidamente ese círculo de fracaso y aban-

dono que es en el que estamos preocupados.

Paralelamente a ello tenemos que hacer crecer nuestra oferta de sala de cinco de Inicial porque, en general, el fracaso que estamos viendo en los chicos de primer grado –del que estaba hablando antes, de abandono, de deserción y fracaso escolar– está vinculado a muchos que no han hecho su escuela inicial o su Jardín de Infantes, como se dice comúnmente. En la Provincia de Buenos Aires tenemos un 80 por ciento de chicos incluidos, o sea que todavía tenemos entre un 15 y un 20 por ciento de chicos de 5 años que no están haciendo su primer año de Educación General Básica obligatoria como es la sala de 5 ahora. Eso repercute después en el fracaso. Mucho más si, después, estos chicos sin experiencia previa ingresan a primeros grados muy numerosos. Estamos trabajando para que, frente a la imposibilidad de desdoblarnos porque eso implica construcción, podamos reforzarlos con más docentes.

Sala de 5 y refuerzos de las escuelas más pobres, lucha contra la deserción y el abandono y por la inscripción total fueron las tres líneas con las que hemos arrancado este año. Pero nosotros también sabíamos, lo sabemos y estamos convencidos que no hay inclusión exitosa si en esa inclusión, el chico no aprende. Si la inclusión no incluye aprendizaje no es una gran tarea social.

Es cierto que es mejor que los chicos estén en la escuela y no en la calle. Y también es cierta una figura que uno intelectualmente la puede desarrollar y que dice que si el chico está en la escuela, por poco que aprenda, mejora la calidad del conjunto. Pero como nosotros somos educadores, sabemos que aparte hay un resultado individual del aprendizaje, no solamente grandes números del aprendizaje o grandes figuras del aprendizaje. Y nos parecía que había que reforzar estas escuelas, pero la escuela bonaerense también necesitaba de algunos otros refuerzos que hicieran a la calidad de los saberes básicos.

Tomamos algunas medidas. Dos dirigidas fundamentalmente al Polimodal, pero también al tercer ciclo de EGB, que fue incluir dos módulos de Matemáticas en todo el tercer año del Polimodal, y que la reforma había suprimido con la idea de concentrar todas las horas de Matemáticas en primer y segundo año y hacer Matemática aplicada en tercero. No había dado los resultados que nosotros queríamos y que la sociedad esperaba, y que se veía en los exámenes en las Universidades, pero que también se podía evaluar en otros aspectos. En muchos casos, aun chicos con buen nivel de Matemática, después de haber hecho dos meses de curso de ingreso a algunas Universidades, previamente habían fracasado en el primer examen porque hacía un año que no trabajaban con Matemática.

Fue una medida presupuestaria grande. Todo lo que se decide en la Provincia de Buenos Aires es grande. No redistribuimos horario sino que dejamos la carga horaria que había y agregamos dos módulos más, o sea tres horas de las viejas horas cátedra, para todos los años del Polimodal.

## - Dr. Silioni:

Justamente, uno de los problemas que siempre salen a la luz después de los fallidos exámenes de los alumnos, es la falta de articulación en el sistema educativo, concretamente entre el Polimodal y la Universidad. Nosotros también asumimos que tenemos una falta de articulación, sobre la cual estamos trabajando, entre la EGB y el Polimodal. Este es un tema de trabajo durante este año.

Con la Universidad hemos hecho importantes avances. Hemos consensuado los contenidos de estos dos módulos que incorporamos en tercer año del Polimodal, con las Universidades. De alguna manera allí hay un paso efectivo en términos de articulación y, más allá de esto, estamos trabajando en otras cuestiones. Pero, concretamente, los contenidos de Matemáticas incorporados en las cinco especialidades del Polimodal los hemos hecho junto con las Universidades.

## - Dr. Oporto:

A esto se le suma otra indicación que hemos dado: que en todas las áreas de Ciencias Sociales –en muchas modalidades del Polimodal en la Provincia hay diversas ofertas de Ciencias Sociales– se haga hincapié en el aprendizaje de la historia argentina, que nosotros también veíamos con bastantes debilidades.

Por otro lado, hemos vuelto, no de la misma manera, pero con espíritu, al examen final en el Polimodal, haciendo que el período compensatorio no sea un período compensatorio, sino un período de apoyo y aprendizaje de los chicos pero que, finalmente, haya un examen final que evalúe sus saberes. El buen sentido que tenían, en un principio, los compensatorios, se había transformado últimamente en una serie interminable de aprobación que no tenía los resultados esperados.

Hemos hecho también mucho esfuerzo para que en la evaluación a la concurrencia a clase y los modos de convivencia, se equiparen cada vez más el tercer ciclo de EGB con el Polimodal, para que el tercer ciclo de EGB se empiece a parecer más al Polimodal y no que sea una extensión de dos años más del viejo espíritu de la primaria, aun cuando tenga que ser un ciclo con características propias.

Todas estas preocupaciones en nuestro sistema, también nos generan muchos desafíos en la escuela agraria y en la escuela técnica, que estaban viviendo una crisis muy grande. Porque eran escuelas que estaban acostumbradas a una tradición de cinco o seis años de aprendizaje y se habían transformado en tres, con articulaciones no muy claras. Ahora estamos dando la posibilidad de tener el tercer ciclo de EGB junto con la oferta de Polimodal. La idea era reforzar Matemáticas, Historia Argentina y Lengua, y ésta fue nuestra idea para el plan de lectura.

Con el plan de lectura quiero ser respetuoso de la tradición de la escuela bonaerense. No es que uno lanza un plan para que se inicien las acciones. El plan de lectura tiene por objetivo poner énfasis político en una acción o actividad que muchísimas escuelas bonaerenses venían realizando desde hace mucho tiempo. Nos parecía que hacía falta dar directivas de políticas educativas tendientes al mejor uso de la lectura y de la escritura. El plan de lectura es un plan de lectura y de escritura, y creemos que es de lectura y escritura para toda la vida.

Notábamos cómo crece la dificultad de expresión oral y escrita en los chicos. Creo que hay una tradición en casi toda la formación de la Argentina y de los que hemos egresado del nivel terciario y universitario, de poca experiencia en escritura. Estamos más formados en la expresión oral que en la escrita. Nos cuesta hacer un comentario de un libro o exponer una idea, salvo para los que han producido mucho en forma escrita. Esto se ve en la vida cotidiana; cuesta escribir un memorando, o cosas básicas. Antes de los resultados que han aparecido en las encuestas publicadas en los diarios sobre el mal desempeño de los argentinos en la interpretación de la lectura, todos lo sabíamos. Los chicos llegaban al tercer ciclo de EGB y a la Universidad

con una muy mala lectura comprensiva.

Si bien el plan de lectura transversaliza todo el sistema, tiende fundamentalmente al Nivel Inicial y al primero y segundo ciclo de EGB. Más que iniciar un programa de trabajo, estamos poniendo énfasis en un programa de trabajo, afirmando líneas de escuelas que lo están desarrollando desde hace mucho tiempo.

Hemos confeccionado tres guías, que este año pensamos repartir. Vamos a tener que invertir en libros para las bibliotecas. De todas maneras, por límites presupuestarios, estamos desarrollando otra idea: a veces no solamente hay que comprar libros, sino que hay que usar los que se tienen. Hay una tendencia a que el Estado tiene que salir rápidamente a comprar y repartir. Hay un inventario cultural en las escuelas que no es utilizado en su conjunto. Sabemos que hay escuelas que son muy pobres, no solamente en su material, sino que son pobres las familias que concurren a ellas y los chicos no pueden llevar material para el trabajo. Pero también sabemos que hay otras que tienen un muy buen material de trabajo y hay que utilizarlo, fundamentalmente en algunas áreas como la literatura, en donde los conocimientos no envejecen sino que se mantienen vigentes. Tal vez, en algunas obras de ciencias uno tiene que renovar la biblioteca para estar acorde a los nuevos conocimientos.

Nos parecía que había que generar una trama con la comunidad escolar y para eso, a nuestro plan de lectura lo estamos llevando a todos los distritos, en alianza con la Dirección de Cultura del Municipio y con los escritores zonales, que tienen mucha fuerza y entusiasmo, con las bibliotecas populares, con la Asociación de Pediatría, que también ha desarrollado un programa excelente con el cual queremos trabajar en conjunto, con directivas rutinarias, con circulares que están señalando el tiempo y los modos que tienen que tener los docentes para trabajar con los chicos en el tema de la lectura, y una alianza básica con la familia.

Notamos que se ha quebrado, por los motivos señalados anteriormente y que tienen que ver con la situación social y económica, en muchos casos, ese pacto implícito que había entre la escuela y la familia. Era una familia que preparaba a los chicos para que ingresaran a la educación institucionalizada, y hoy las familias no pueden cumplir. Hemos desarrollado una cartilla, que vamos a entregar en mayo, para volver a hacer un pacto básico entre la familia y la escuela, en donde la familia sepa con lenguaje sencillo y claro, qué debe aprender cada chico en cada año de la escuela, y saber para qué tiene que ir el chico a la escuela y qué va a aprender ese año. Ese es el compromiso que tiene la escuela. La escuela se compromete este año a enseñar estos distintos temas, esto es lo que va a tener que lograr el chico a fin de año.

También, aunque parezca básico, queremos que la familia vuelva a comprometerse en la puntualidad, en la concurrencia ininterrumpida, en hacer los deberes y en que el chico lea en su casa un tiempo por día. Esto también lo vamos a poner en el marco de un trabajo anual, que es el que hemos elegido este año, que es el año de la Constitución Nacional. El jueves se cumplen los 150 años de la Constitución Nacional. En el año de los 20 años ininterrumpidos de democracia, el trabajo de este año es *"La escuela enseña a respetar la Ley"*. ¿Qué es respetar la Ley?, respetar los acuerdos, los pactos, la palabra y, en ese sentido, también queremos comprometer a la familia en un acuerdo básico de distintas responsabilidades.

### - Dr. Silioni:

Respecto del programa de lectura, estamos pensando en una es-

trategia hacia el interior de la escuela que ya, de alguna manera, está dicha, con algunos componentes, una orientación a los docentes a través de guías. Ya estamos distribuyendo esta primera guía –que ustedes tienen aquí– y nos faltan distribuir 20.000. Estamos pensando en que lleguen seis o siete por escuela; no hemos podido llegar a una por docente, pero nos parece un número suficiente y, como decía Mario, junto con la guía, ya están preparadas y van a llegar a las escuelas circulares técnicas que van a ser sistemáticas para que efectivamente ocurra esto que nosotros creemos que puede haber: un compromiso de lectura semanal; esto es bastante prescriptivo, digamos.

Más allá del compromiso de la familia con la escuela, nosotros también hemos pensado en un compromiso de la familia en relación con la lectura y hay una semana en junio donde vamos a enfatizar esto. Un día de esa semana vamos a hacer una jornada de lectura de la familia en la escuela. Para ese tiempo ya vamos a tener todas las guías y vamos a estar trabajando específicamente en esto. Vamos a reforzar algunas bibliotecas, el año pasado hemos hecho un esfuerzo bastante importante en términos de refuerzo de bibliotecas, sobre todo de EGB, de Polimodal, de algunas escuelas de Educación Especial y de Educación Inicial, no sólo bibliotecas para los alumnos, sino también para los docentes.

Vamos a trabajar con nuestros CIEs, que son nuestros Centros de Información Educativa, que están en casi todos los distritos de la Provincia. Faltan en algunos distritos y vamos a seguir dotándolos de material, no para el alumno sino para los docentes; estrategias para alentar la lectura, hay bastante bibliografía y buena al respecto. Y también hemos empezado al día siguiente de haber lanzado el programa, allí en el Pasaje Dardo Rocha, una capacitación para docentes. Ya van miles de docentes que están participando; empezamos con una estrategia regional, después distrital y, en estos momentos, estamos trabajando sobre estrategias de alfabetización y estrategias de lectura.

Recogiendo la enorme tradición de la Provincia, la verdad es que hay una gran cantidad de escuelas que hacen cosas muy importantes en esto. Este trabajo destaco que se está haciendo fundamentalmente en EGB, pero con una fuerte participación de otras ramas que, en general, estaban afuera de esta historia. Pienso en la Educación Inicial y Especial, también está participando Educación de Adultos. Así que nos parece que es un trabajo interramas que para nosotros también es destacable.

Y para afuera de la escuela ya hay trabajos con Intendencias. Ustedes saben que tenemos 134 distritos; hay Intendencias que tienen un trabajo fenomenal en esto de la lectura. Hay una Subsecretaría de Cultura, que depende de la Dirección General de Cultura y Educación, que también tiene una larga tradición en bibliotecas. En esa guía nosotros hemos puesto todo el listado de bibliotecas municipales que hay; ya estamos trabajando con organizaciones vecinales, clubes de abuelos cuentacuentos. En algunos distritos esto ya está funcionando y estamos pensando –aún no lo hemos terminado de desarrollar– algunos acuerdos con medios de comunicación locales; hay diarios muy importantes en la Provincia. Estamos avanzando también en un trabajo conjunto con esto, así que más o menos éste es el panorama.

### - Dr. Oporto:

Yo quiero hacer dos o tres agregados. Uno que lo hacemos siempre que hablamos de la Provincia, pero que es inevitable hacerlo: es la heterogeneidad de esta Provincia, y que hay que desarrollar distin-

tas estrategias. Una es la estrategia del interior, digamos de los 100 distritos que tienen dimensiones humanas de gobernabilidad, en donde uno puede trabajar muy bien con sus bibliotecas, sus Secretarías de Cultura, sus Municipios. Donde toda actividad que uno hace repercute y, por otro lado, donde uno encuentra sorpresas de experiencias muy grandes, porque también es bueno decirlo –porque si no, uno siempre habla ante un público de la Provincia de Buenos Aires, habla desde el conurbano muy pobre, porque es lo más impactante–; en cada lugar del interior de la Provincia que recorremos encontramos experiencias enriquecedoras.

Estuvimos días atrás en Carmen de Patagones, en el distrito y en la ciudad, y una ciudad del distrito que es Villalonga, pequeña ciudad de la Patagonia bonaerense. Hay una biblioteca popular que tiene un taller de escritura, 110 adolescentes en el taller, con premios; son los chicos que han ganado en los últimos tres años los Torneos Bonaerenses, con publicaciones en España. Y así uno va encontrando ejemplos en el interior de la Provincia.

Después hay otra estrategia, que es la estrategia de la masividad, que son los 34 distritos que forman entre el conurbano, Bahía Blanca y el Gran Bahía Blanca, Mar del Plata y los alrededores de Mar del Plata; es una estrategia distinta.

A mí me parecía que era bueno poner el énfasis en dos estrategias. Una, la del interior, cuya problemática más grande es el aislamiento, en muchos casos, y la búsqueda de relaciones y redes que les permita mostrar sus cosas y nuevos horizontes. Y después está el conurbano, con sus diferentes realidades. Hay un conurbano muy rico, de escuela de alto nivel con grandes producciones y un conurbano donde la asistencia social cubre la mayor parte de la tarea pedagógica de los docentes.

El otro tema que planteaba Alberto Silioni, que me parecía saliente, era el de la capacitación. Nosotros también sabemos que no hay comunidad que pueda incentivar y hacer progresar la lectura y la escritura si no está la escuela como eje de esta estrategia; por más que haya voluntad en las bibliotecas populares, en los talleres culturales, el eje es la escuela. Ahora, también vemos que cuando la escuela tiene socios por afuera –el trabajo que estamos haciendo con la Asociación de Pediatría nos alienta mucho, porque están el maestro y el médico trabajando sobre un mismo objetivo con una familia– es de mucha importancia. Lo otro es involucrar a los adultos, porque si no, siempre estamos exigiendo a los chicos que hagan lo que los adultos han abandonado, y entonces es una tarea difícil. Pero no podemos desconocer que la base de la lectura y el buen uso de la escritura son básicos para aprendizajes posteriores.

## - Dr. Silioni:

Nosotros hemos trabajado en los Trayectos Pre-profesionales, que son los que realmente nos estaban faltando para volver a una escuela técnica sólida. Tampoco lo hacemos con un criterio restaurador de volver a la anterior escuela técnica, porque nos parece que esto no es posible, pero sí nos encontramos con que la escuela técnica de la reforma enfatizaba en ese Polimodal de tres años algunas cuestiones que no se podían resolver.

Nosotros ensayamos algo que se llamó Ofertas Curriculares Complementarias, desde el '98 en adelante, con las cuales no estuvimos satisfechos, porque realmente no salíamos de la tradicional preparación del banquito de las rotaciones de los talleres, no terminaba sien-

do una oferta innovadora y, desde el año pasado, las estamos sustituyendo por Trayectos Pre-profesionales, en donde ya captamos en algunas escuelas –la gran mayoría de ellas– a los chicos desde el séptimo año. En las escuelas técnicas, en muchas de ellas y la tendencia es que ocurra en las 300 que hay en la Provincia, la idea es que los chicos que se inscriban en ellas puedan inscribirse con Trayectos Pre-profesionales, que después se complementan en el Polimodal con los conocidos Trayectos Técnico Profesionales, que ya los conocen, que son 12 horas más de clases, tratándose de trayectos duros –como Electromecánica, Construcción, Electrónica, o Trayectos Agropecuarios–, o 10 horas más de clases, tratándose de los trayectos blandos de Gestión y Administración y de Informática personal y profesional, para las escuelas que están articuladas, para ese alumno que quiere hacer su trayecto en tercer ciclo pensando en una escuela de producción de bienes y servicios, son obligatorios.

O sea que se está integrando. Para el año que viene ya los tenemos integrados en todas las escuelas; o sea que desde el año que viene, los tres Trayectos Pre-profesionales, más los tres de Polimodal con Trayectos Técnico Profesionales, harían una formación técnica-tecnológica de seis años, que es más adecuada con el producto que se quiere sacar. Desde el año pasado estamos incorporándolos.

## VIDA ACADÉMICA

# PRESENCIA DE ACADÉMICOS EN UN CURSO DE RECTORES

Cinco miembros de la Academia Nacional de Educación participaron en el **40º Curso de Rectores del Consejo Superior de Educación Católica (CONSU DEC)** que se realizó en la Casa de la Educación, sede de la entidad, del 3 al 6 de febrero.

El académico presidente, **Dr. Avelino Porto**, disertó sobre el tema *“Ingreso, permanencia y egreso de la Educación Superior”*; el académico vice-presidente segundo **Dr. Fernando Storni S.J.** expuso en el

panel *“Por qué la educación es un compromiso político”*, junto a los doctores **Rosendo Fraga** y **Francisco Delich**.

También pronunció una conferencia el académico **Dr. Guillermo Jaim Etcheverry**; la académica **Dra. Ana Lucía Frega** lo hizo sobre *“Estimulación sistemática de la creatividad en las enseñanzas artísticas”*; y el académico **Dr. Pedro Simoncini** dirigió un seminario sobre *“El papel de la TV en (de) formación de las personas”*.

# Las acciones iniciales del gobierno al comenzar el año y el ciclo lectivo

*La ministra Giannettasio tuvo expresiones de reconocimiento a la docencia argentina por sus esfuerzos durante 2002*

El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación comenzó el año con acciones dirigidas a financiar el sistema educativo y garantizar el inicio del ciclo lectivo.

A su vez, respondió un pedido del presidente **Eduardo Duhalde**, que se propone disminuir los índices de desempleo con la creación de carreras y cursos cortos, de rápida salida laboral.

## Proyecto de ley

El 6 de febrero la ministra **Graciela Giannettasio** presidió la **55° Reunión del Consejo Federal de Cultura y Educación**, que analizó el déficit del **Fondo Nacional de Incentivo Docente** y resolvió impulsar un Proyecto de Ley destinado a fijar nuevas fuentes de financiamiento, a través de afectaciones específicas sobre el Impuesto al cheque y las retenciones a las exportaciones agropecuarias.

El 17 de febrero comenzaron las “*Acciones de recuperación de aprendizajes*”, con el propósito de recuperar los días de clase perdidos en algunas jurisdicciones durante 2002. Se estableció un calendario que, desde el 3 de marzo, se articula con el ciclo lectivo 2003. En todos los niveles, excepto en la educación superior, se completarán los contenidos faltantes antes del 18 de abril.

## Articulación superior

En un nuevo paso del **Programa de Reforma de la Enseñanza Técnica Superior No Universitaria**, que se propone la articulación entre los sistemas universitario y no universitario, el 7 de febrero la ministra **Graciela Giannettasio** selló la creación del **Instituto Terciario Agrotecnológico de Tandil**, que a partir de 2004 dictará dos

tecnicaturas con convalidación universitaria.

El proyecto prevé un financiamiento de \$8.798.000, para construir y poner en funcionamiento el nuevo instituto. La cartera educativa nacional aportará \$5.256.000, y los \$3.542.000 restantes estarán a cargo de la Asociación Cooperadora de la Escuela. Las tecnicaturas tendrán una duración de tres años y se articularán con la **Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires**.

Formarán técnicos especializados, que podrán integrarse al mercado de la región, ya que fueron pensadas en relación con la demanda laboral de las empresas de la zona.

Durante la presentación del proyecto, Giannettasio afirmó: “*Este Ministerio trabaja para impulsar la salida laboral, articular la educación media con la Universidad, promover la educación no formal e impedir el fracaso escolar. En particular, la creación del Instituto Agrotecnológico busca achicar la brecha entre educación y trabajo, al tiempo que da respuesta a quienes desean ingresar a la Universidad*”.

## Becas

En la educación superior, el año comenzó con la entrega de becas y propuestas de estudio en el ámbito de la educación no formal.

El **Instituto Nacional de Educación Tecnológica (INET)** presentó una serie de cursos de capacitación para el primer cuatrimestre, programados por el **Centro Nacional de Educación Tecnológica (CENET)**. La oferta incluye cursos de informática, diseño industrial, idioma, procesos de producción integrada, tecnología y multimedia.

Por su lado, la Secretaría de Políticas Universitarias reeditó la convocatoria del **Programa Nacional de Becas Universitarias**, destinado a estudiantes argentinos menores de 30 años, que cursan carreras de grado en universidades nacionales, con promedio superior o igual a 7, cuyos grupos familiares no superan ingresos de \$1.000. La beca consiste en 10 pagos mensuales de \$250, a través del **Banco de la Nación Argentina**. Durante el acto, el secretario de Políticas Universitarias, **Dr. Juan Carlos Pugliese**, señaló que el sistema de becas se propone promover disciplinas de baja matrícula y hacer especial hincapié en la situación socio-económica de los aspirantes.

## EGB y Polimodal

El ciclo lectivo comenzó con incertidumbre, mientras el **Congreso Nacional** debate el financiamiento del **Fondo de Incentivo Docente**. El 3 de marzo, la ministra Giannettasio dio inicio a las clases en el **Instituto Félix Bernasconi**, de la Capital Federal, luego de un frustrado viaje a Formosa, en el que iba a participar el Presidente de la Nación.

Acompañada por el Secretario de Educación, **Ricardo Biazi**; el jefe de Gobierno de la ciudad de Buenos Aires, **Aníbal Ibarra**; y el secretario de Educación del gobierno porteño, **Daniel Filmus**, la Ministra afirmó: “*Mis primeras palabras son de agradecimiento a todos los docentes argentinos, por el sacrificio realizado durante el ciclo lectivo 2002. Prácticamente, en todas las escuelas del país hubo clases diariamente. Fue el único proyecto social que se mantuvo incólume desde el principio*”.

Por la tarde, los mismos funcionarios inauguraron el ciclo en el **Colegio Resurrección del Señor**, de gestión privada.

# Se realiza en diciembre la Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la Información

*Mientras tanto hubo una reunión preparatoria en Bucarest*

El 15 de enero se publicó el informe de la **Segunda Reunión del Comité Preparatorio de la Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la Información**, realizada en Bucarest, Rumania, entre el 7 y 9 de noviembre de 2002.

La conferencia analizó las preocupaciones, necesidades y prioridades de la Sociedad de la Información, para establecer los temas específicos de la cumbre mundial, que tendrá lugar en diciembre de 2003, en Ginebra, Suiza, organizada por las **Naciones Unidas** y la **Unión Internacional de las Telecomunicaciones**.

Participaron enviados de los países de la **Comisión Económica para Europa**, miembros de las agencias de **Naciones Unidas**, profesionales del sector privado y representantes de organizaciones no gubernamentales.

Se acordó una visión de la sociedad de la información integradora, en la que todo el mundo, sin distinciones, tenga libertad para opinar y expresarse; y para buscar, recibir y transmitir información e ideas,

a través de cualquier medio de comunicación, ignorando las fronteras.

Las conclusiones destacan la necesidad de aprovechar las oportunidades que brindan las Tecnologías de la Información

y la Comunicación (TIC), combinadas con los medios de comunicación tradicionales, en una permanente búsqueda de respuestas a los desafíos que plantea la brecha digital. Subrayan la adopción de un enfoque

centrado en la persona, que ponga de relieve los objetivos sociales, culturales, económicos y de gobierno. Y, en ese sentido, señalan la importancia de garantizar la igualdad de acceso y oportunidades.

## Declaración de Bucarest: Principios fundamentales que definen las principales estrategias

1. Asegurar el acceso a la información y los conocimientos
2. Fomentar el acceso universal a precios asequibles
3. Fomentar la diversidad lingüística y la identidad cultural
4. Desarrollar los recursos humanos a través de la educación y la formación
5. Crear condiciones favorables y, en particular, marcos jurídicos, normativos y políticos
6. Crear confianza y seguridad en la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación
7. Buscar soluciones a los problemas a escala mundial

### Temas prioritarios

1. Ciberadministración: más eficaz y rigurosa
2. Comercio electrónico: mayor competitividad y mejores puestos de trabajo
3. Cibersociedad: contenido y aplicaciones locales más amplios
4. Ciberaprendizaje y teleeducación: la capacitación de las personas

## Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la Información

**Primera Fase:** 10-12 diciembre 2003, Ginebra, Suiza

Se abordarán las cuestiones que plantea la sociedad de la información, se firmará una declaración de principios y se acordará un plan de acción.

**Segunda fase:** 16-18 noviembre 2005, Túnez, África.

Se evaluarán los progresos logrados y se adoptarán planes de acción ulteriores.



### SUSCRIPCION AL BOLETIN DE LA ACADEMIA NACIONAL DE EDUCACION

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

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

Pacheco de Melo 2084 - (1126) Capital Federal, REPUBLICA ARGENTINA. Tel/Fax 4806-2818/8817  
 acaedsec@acaedu.edu.ar

## Dr. Juan Carlos Agulla

### - Su fallecimiento -

Nació en Córdoba en 1928. Se recibió de Abogado y Doctor en Ciencias Sociales de la Universidad de Córdoba, fue asimismo Doctor en Derecho de la Universidad de Madrid, España y Doctor en Filosofía de la Universidad de Munich, Alemania.

Fue Profesor Emérito de la Universidad de Buenos Aires, Profesor Plenario de la Universidad de Belgrano e Investigador Superior del CONICET.

Era miembro de número de la Academia

Nacional de Educación, de la Academia Nacional de Ciencias de Buenos Aires, miembro correspondiente de la Academia Nacional de Derecho y Ciencias Sociales de Córdoba y de la Academia de Ciencias Morales y Políticas de España.

Obtuvo el Primer Premio Nacional de Ciencias (1988) y el Premio Konex (1998).

Fue profesor en las Universidades de Munster, Tubingia y Heidelberg, en Alemania; en la Universidad de Chile, y "Visiting Scholar"

en las Universidades de Columbia (New York) y Harvard (Cambridge), en los Estados Unidos de América.

Publicó más de 30 libros y más de 200 trabajos en revistas nacionales y extranjeras.

Se desempeñaba como Director del Instituto de Derecho Público, Ciencia Política y Sociología de la Academia Nacional de Ciencias de Buenos Aires cuando falleció el 14 de enero de 2003.

## Prof. Gilda Lamarque de Romero Brest

### - Su fallecimiento -

Nació el 14 de febrero de 1911. Se graduó con diploma de Honor como Profesora de Pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

Fue miembro del Consejo Asesor de CONICET, la American Academy of Ph. Education, USA, y la World American Association for the Advancement of Educational Research, Bélgica. También perteneció al World Council of Comparative Education Societies, Ginebra, el International Resource Panel on Education, California, el Comité Ejecutivo del International Technical Cooperation Center, Tel Aviv, y fue presidente de la Asociación de Educación no Formal, así como gobernadora del

Institute for Education, UNESCO.

Fue fundadora de los Centros de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires y del Instituto Torcuato Di Tella, y co-fundadora de la Academia Nacional de Educación. Obtuvo el Premios Andrés Bello y Konex de platino.

Se desempeñó también como Directora del Departamento de Ciencias de la Educación y fue profesora y vicedecana de la Facultad de Filosofía y Letras; Profesora de la Escuela Normal No 4; Vicepresidenta 1a de la Academia Nacional de Educación y Coordinadora de su Centro de Información. Profesora emérita de la

UBA. Profesora de las universidades del Litoral y de Tucumán, y de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). Consultora de UNESCO, OIT y OEA.

Fue invitada como investigadora a centros de Japón, Gran Bretaña, Estados Unidos y Brasil, concurrió a más de 60 congresos y seminarios. Fue autora de múltiples publicaciones y artículos en revistas nacionales y extranjeras.

Realizó investigaciones sobre educación permanente, educación técnica de la mujer, actualización y reciclaje profesional, equipamiento comunitario, mejoramiento de la enseñanza universitaria y otros aspectos de la educación. Falleció el día 12 de febrero de 2003.

## Dr. Horacio Rodríguez Castells

### - Su fallecimiento -

Nació en Buenos Aires en 1917. Se graduó de Médico en la Universidad de Buenos Aires en 1943 y se especializó en Tisiología en 1948.

Fue miembro de la Federación Panamericana de Facultades de Medicina; y de Sociedades de Tisiología de nuestro país, Brasil, Ecuador, Estados Unidos, Francia y Uruguay. Perteneció al Comité de Expertos de la Organización Mundial de la Salud y al Tribunal de Honor de la Asociación Médica Argentina. Fue Presidente de la Sociedad Argentina de Tisiología y de la Liga Argentina contra la Tuberculosis; del Ateneo de Tuberculosis; y de la Unión Internacional contra la Tuberculosis.

Fue miembro emérito de la Academia Nacional de Educación, y de las Academias Nacionales de Medicina de Argentina, Uruguay, Venezuela, Chile, Brasil y Córdoba, y de la Real Academia de Barcelona.

Fue fundador de la Asociación Argentina de Alergia e Inmunología; de Sociedad Argentina de Epidemiología; de la Asociación Argentina Francesa de Medicina; y de la Asociación Latinoamericana de Medicina.

Fue condecorado por el Gobierno de la República del Paraguay y designado Doctor Honoris Causa de la Facultad de Medicina del Uruguay. Obtuvo Premios de la Fundación Mariano

Castex y Maestro de la Medicina; Arco de Triunfo del Hospital Francés y Caballero de la Soberana Orden Militar de Malta.

Fue profesor de las universidades de Buenos Aires y del Salvador. Ministro de Salud Pública y Medio Ambiente en 1963 y 1981-83. Fue Director de la Lucha Antituberculosa Nacional y de Promoción y Protección de la Salud. Secretario de Salud Pública de la Nación 1970/71.

Autor de publicaciones sobre Tisiología, Neumología, Patología Torácica, Salud Pública y Educación Médica, y de artículos en revistas nacionales y extranjeras. Falleció el 16 de febrero de 2003.

# Prof. Elida Leibovich de Gueventter - Su fallecimiento -

Nació el 5 de septiembre de 1929. Profesora de Filosofía y de Pedagogía, graduada en 1952, fue Directora de los Departamentos de Filosofía, Psicología y Ciencias de la Educación del Instituto Nacional Superior del Profesorado de Buenos Aires; de Filosofía y Pedagogía del Instituto Nacional del Profesorado de la Escuela Normal nº1 de Buenos Aires; y de Ciencias Pedagógicas de la Universidad CAECE.

También se desempeñó como directora del Departamento de Educación de la Asociación Internacional para la Investigación sobre Comunicaciones Masivas, del Departamento de Investigación Social del Ministerio de Bienestar Social de la Nación y del Departamento Psicopedagógico del Colegio Nacional Buenos Aires.

Fue Directora ejecutiva del Centro de Pedagogía Experimental y Aplicación de la Fundación Codex; miembro del Consejo Superior de la Universidad CAECE y miembro de número de la Academia Nacional de Educación.

Maestra de grado en la Escuela Normal nº10; fue, asimismo, profesora en varios colegios nacionales de Buenos Aires y del Departamento de Ciencias de la Educación (UBA); del Instituto Nacional Superior del Profesorado, Universidad CAECE; del Departamento de Filosofía y Pedagogía, Profesorado de la Escuela Normal nº1 y del Instituto Nacional Superior de Lenguas Vivas.

Entre las investigaciones realizadas pueden mencionarse: *Investigación sobre la motivación del alumno en la elección de la carrera docente; sobre el empleo del tiempo libre en adolescentes de todo el país, Ideología de los movimientos pedagógicos del siglo XX; Historia de los medios masivos de comunicación; Enriquecimiento de las aptitudes mentales a través de los estudios universitarios; e Investigación sobre actitudes valorativas en jóvenes durante los últimos 25 años.*

Falleció el 30 de marzo de 2003.



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

- Fundada el 22 de abril de 1984 -

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

**Dr. Emilio Fermín MIGNONE**  
Sitial CARLOS OCTAVIO BUINJE  
hasta el 21 de diciembre de 1998

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

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

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

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

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

## VIDA ACADEMICA

### DESIGNARON A SANGUINETTI PROFESOR CONSULTO

El Dr. Horacio Sanguinetti fue designado **Profesor Consulto Titular** en la **Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires** en una Resolución del Rectorado de esa casa de estudios que lleva el número 1183 y está fechada el 9 de abril de 2003.

En el documento, que lleva la firma del rector, **Dr. Guillermo Jaim Etcheverry**, y del Secretario General, **Dr. Ricardo Damonte**, además de expresar sus altos méritos como miembro de las academias de Educación y de Ciencias Morales y Políticas y por sus investigaciones y publicaciones, se dice en los considerandos que *"es deber de esta Universidad honrar a quien se ha destacado en su actividad y marcó una huella en el quehacer académico"*.

BOLETIN DE LA ACADEMIA NACIONAL DE  
**EDUCACION**

#### COMISIÓN DE PUBLICACIONES:

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

#### SECRETARIO DE REDACCIÓN:

**Lic. Luis G. BALCARCE**