

BOLETIN DE LA ACADEMIA NACIONAL DE EDUCACION



Número 72

Buenos Aires, Abril de 2008

NOTICIAS DE LA CORPORACION

Reeligieron al Dr. Sanguinetti como Presidente de nuestra academia

- Quedó cerrada la inscripción para el Premio Sarmiento Pág. 2
- Actividades del CIANE Pág. 2
- Nuestras publicaciones estuvieron presentes en la Feria del Libro Pág. 24

IDEAS Y TRABAJOS



“Aportes de la Neurociencia a la Educación”,
por el **Dr. Ramón Carlos Leiguarda** Pág.3



“La enseñanza de la historia y la identidad”,
por la **Lic. María Sáenz Quesada** Pág.8



“La jubilación de los docentes otorgada por la ANSES”,
por el **Dr. Luis Ricardo Silva** Pág.16

EDUCACION EN LA ARGENTINA

- Calendario escolar 2008 Pág. 18
- Un Plan para que se finalicen estudios primarios y secundarios..... Pág. 19
- Reunión del **Dr. Tedesco** con entidades empresarias..... Pág. 19
- Un nuevo portal en el “Año de las ciencias”..... Pág. 19
- Mejoras salariales para docentes universitarios..... Pág. 20
- Se reunió el consejo de calidad educativa..... Pág. 20

EDUCACION INTERNACIONAL

- Un detallado estudio de la OEI sobre la convivencia escolar en nuestro país . Pág. 21
- Cifras de la Unesco sobre bajo crecimiento de la educación Pág. 22

HOMENAJE

- “**Ana María Eichelbaum de Babini**, Su fallecimiento”..... Pág. 23
- “**Fernando Martínez Paz**, Su fallecimiento”..... Pág. 23

VIDA ACADEMICA

- Presentaron un libro sobre “*Las maestras de Sarmiento*”..... Pág. 24
- Reconocimiento a **Jaim Etcheverry** de una institución de Francia Pág. 24

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

- De los objetivos de la Academia Nacional de Educación -

Comisión Directiva:

Presidente,
Dr. Horacio Sanguinetti
Vice-Presidente 1º,
Prof. María Celia Agudo de Córscico
Vice-Presidente 2º,
Dr. Pedro Simoncini
Secretario,
Dr. Marcelo Vernengo
Pro-Secretario,
Ing. Horacio Regini
Tesorero,
Ing. Marcelo Antonio Sobrevila
Pro-Tesorera,
Dra. Ruth Sautu
Vocales:
Dr. Jorge Bosch
Dr. Miguel Petty S.J.
Dr. Alberto C. Taquini (h)
Revisor de Cuentas,
Dr. Antonio M. Battro
Revisor de Cuentas Suplente,
Prof. Cristina Elvira Fritzsche

Miembros de Número:

Prof. María Celia AGUDO DE CORSICO
Dr. Alejandro Jorge ARVIA
Dr. Pedro Luis BARCIA
Dr. Antonio M. BATTRO
Dr. Jorge BOSCH
Dr. José Luis CANTINI
Prof. Alberto Raúl DALLO
Dra. Ana Lucía FREGA
Dr. Pedro J. FRIAS
Prof. Cristina Elvira FRITZSCHE
Dr. Guillermo JAIM ETCHVERRY
Dra. María Antonia GALLART
Prof. Alfredo Manuel van GELDEREN
Dr. Julio César LABAKE
Dr. Ramón Carlos LEIGUARDA
Dr. Juan José LLACH
Dr. Alberto Pascual MAIZTEGUI
Prof. Rosa MOURE DE VICIEN
Dr. Humberto PETREI
Dr. Miguel PETTY S.J.
Prof. Berta PERELSTEIN de BRASLAVSKY
Dr. Avelino J. PORTO
Ing. Horacio REGGINI
Lic. María SAENZ QUESADA
Prof. Antonio F. SALONIA
Dr. Horacio SANGUINETTI
Dra. Ruth SAUTU
Dr. Luis Ricardo SILVA
Dr. Pedro SIMONCINI
Ing. Marcelo SOBREVILA
Dr. Fernando STORNI S.J.
Dr. Alberto C. TAQUINI (h)
Lic. Juan Carlos TEDESCO
Dr. Jorge Reinaldo VANOSS
Dr. Marcelo J. VERNENGO

Académicos Eméritos:

Mons. Guillermo BLANCO
Prof. Mabel MANACORDA DE ROSETTI

Académicos Correspondientes:

Soledad M. ARDILES GRAY de STEIN
(en Tucumán - Argentina)
John BRADEMÁS (en Estados Unidos)
Ricardo DIEZ HOCHLEITNER (en España)
Hugo Oscar JURÍ FERNÁNDEZ (en Córdoba - Argentina)
Ernesto Joaquín MAEDER (en Chaco - Argentina)
Catalina MENDEZ de MEDINA LARÉU
(en Corrientes - Argentina)
Miguel Ángel YADAROLA (en Córdoba - Argentina)

REELIGIERON AL DR. SANGUINETTI COMO PRESIDENTE DE NUESTRA ACADEMIA

Por segunda vez consecutiva volvieron sus pares a designarlo al frente de la corporación

En la reunión de Asamblea Ordinaria realizada el lunes 21 de abril se eligió la nueva Comisión Directiva de la **Academia Nacional de Educación**, para el periodo 1 de agosto de 2008 al 31 de julio de 2010. Ella quedó constituida de la siguiente manera:

Presidente: **Dr. Horacio Sanguinetti**
Vicepresidente 1º: **Dr. Pedro L. Barcia**
Vicepresidente 2º: **Dr. Pedro Simoncini**
Secretario: **Prof. Alberto Dallo**
Prosecretaria: **Prof. María Celia Agudo de Còrsico**
Tesorero: **Dr. Marcelo J. Vernengo**

Proesorero: **Dr. Antonio Battro**
Vocal: 1º: **Prof. Antonio Salonia**
Vocal 2º: **Dr. Luis R. Silva**
Vocal 3º: **Dr. Alberto C. Taquini**
Revisor de Cuentas **Dr. Jorge R. Vannosi**
Revisor de Cuentas Suplente: **Dr. José L. Cantini**

Quedó cerrada la inscripción para el Premio Sarmiento

El 29 de febrero fue el término de la presentación de trabajos para aspirar a la distinción que otorga nuestra academia.

Este año el tema es "*La educación media, formación para el trabajo o para la realización de estudios superiores*".

El jurado está constituido por los académicos **Dr. José L. Cantini**, **Dr. Guillermo Jaim Etcheverry**, **Dr. Juan J. Llach** y el **Ing. Marcelo A. Sobrevila**. Como suplentes se desempeñan el **Prof. Alberto Raúl Dallo** y el **Dr. Alberto Taquini (h)**.

1º Premio "DOMINGO FAUSTINO SARMIENTO", consiste en la suma de \$ 5.000, diploma de honor y la publicación del trabajo premiado. **2º Premio:** Consiste en la suma de \$ 2.000 y diploma. Menciones especiales: Hasta cuatro. Se otorgará diploma.

El jurado deberá pronunciarse dentro de los 120 días de producido el cierre del certamen y el premio se entregará en acto público el día 11 de septiembre

de 2008. La decisión del jurado será inapelable. El jurado podrá declarar desierto el concurso.

Fundamentos del tema

Si hay un nivel del sistema educativo argentino que atrae críticas, tanto por la falta de claridad en sus objetivos como por sus deficiencias de calidad, ése es sin ninguna duda el nivel medio o secundario. Y no sólo ahora, sino desde hace décadas, cuando el número de alumnos era incomparablemente menor al actual.

Acusada de no formar para la vida, ni para el trabajo, ni para la ciudadanía, ni tampoco para acceder a la universidad o a otras modalidades de la educación superior, la educación media se debate en la incertidumbre. Se le imputa tanto un enciclopedismo tardío, como no enseñar nada de

nada. Se le reclama que brinde una formación general sólida y, al mismo tiempo, una formación especializada que permita al egresado insertarse inmediatamente en cualquier ámbito laboral.

Aunque ninguno de los problemas que la aquejan logra tanta publicidad como el fracaso de esos egresados en los exámenes de ingreso de carreras universitarias, cabe preguntarse si no es más grave aún el fracaso en el desempeño laboral. De allí el tema de este concurso.

Lo que se espera de los participantes del concurso no es la reiteración de las críticas conocidas ni tampoco la de generalidades que sólo expresan deseos, sueños o ilusiones alejadas de la realidad, sino datos precisos, análisis de experiencias locales o extranjeras y, en definitiva, propuestas constructivas que sirvan para diseñar

políticas públicas o bien introducir prácticas institucionales, o simplemente de aulas, tendientes a revertir la tendencia declinante de nuestra educación media.

Los fundamentos del tema son orientativos y no limitativos.

ACTIVIDADES DEL CIANE

El Centro de Información de la Academia Nacional del Educación (CIANE) reabrió sus actividades el 1 de marzo de este año bajo la responsabilidad del **Prof. Pablo Tapia**. El centro estará abierto los martes y viernes de 14.30 a 18.30.

“APORTES DE LA NEUROCIENCIA A LA EDUCACIÓN”

Por el Dr. Ramón Carlos Leiguarda

*Conferencia pronunciada el 6 de agosto de 2007
en el acto de incorporación como miembro de número
de la Academia Nacional de Educación*

Pues incluso durante ese período en el que se dice que cada ser vivo vive y es el mismo (por ejemplo, se afirma que una persona es la misma desde niño hasta que se hace vieja) se dice sin embargo, que es el mismo a pesar que nunca tiene en sí los mismos elementos sino que continuamente se va renovando Y no sólo en el cuerpo, sino que también en el alma los hábitos, los caracteres, opiniones, deseos, placeres, penas, temores; cada una de estas cosas jamás existen idénticas en cada individuo” (Platón, El Banquete).

He elegido este tema para la disertación de hoy debido a su rápido desarrollo y a la importancia que ha adquirido actualmente, la cual entre otros aspectos, está ejemplificada en la reciente creación en Cambridge, Massachusetts, de la Sociedad Internacional Mente, Cerebro y Educación, uno de cuyos miembros fundadores, el Dr. Antonio Batro, miembro también de esta Academia está hoy aquí presente. El objetivo de esta Sociedad es promover la integración de las diversas disciplinas que estudian el aprendizaje y desarrollo.

El descubrimiento de las neuroimágenes funcionales, los avances crecientes en genética y los nuevos métodos para evaluar cognición, emoción y aprendizaje hacen posible una alianza que puede iluminar el desarrollo y aprendizaje humano. Esta alianza es fundamental para la interacción recíproca entre la investigación científica y el conocimiento práctico de los educadores. Es necesario que exista una interacción dinámica entre el conocimiento práctico y la investigación científica, donde la práctica modela las preguntas científicas y la investigación modela la práctica. Para conectar mente, cerebro y educación la investigación tiene que moverse hacia el escenario de la vida real y la práctica educativa tiene que estar disponible al análisis científico. La biología y las ciencias cognitivas tienen mucho que aprender de la educación, como la educación tiene que aprender de ellas.

Por otro lado, la sociedad tiene expectativas irreales acerca de qué puede proveer la Neurociencia y la genética a la educación. Esto distorsiona la interrelación entre investigación y práctica. Los nuevos hallazgos sobre el funcionamiento cerebral requieren interpretaciones sensatas y criteriosas y deben ser seguidas por investigaciones que evalúen su aplicación en las aulas. Las decisiones de cómo educar requieren no sólo información científica acerca de qué es efectivo sino también decisiones acerca de qué tiene real valor, incluyendo aquello que debe ser enseñado y cómo las comunidades, escuelas y maestros deben organizar las instituciones encargadas del aprendizaje y desarrollo.

En la primera parte de esta disertación trataré de exponer en forma simple cómo y cuándo se desarrolla la corteza cerebral y se

establecen las conexiones (sinapsis) entre las distintas regiones del cerebro. En la segunda, resumiré la correspondencia temporal, entre la emergencia de propiedades psicológicas y funciones cognitivas, y el desarrollo cerebral a lo largo de los primeros 12 años de vida, así como los efectos de la experiencia sobre tales cambios.

El aspecto central consiste en remarcar que la maduración cerebral y la experiencia condicionan la aparición y el desarrollo de las funciones cognitivas y características emocionales y que existen períodos, llamados óptimos o sensibles –el término crítico ha sido abandonado– durante los cuales se favorecen la adquisición y desarrollo de los dominios cognitivos. Por último, el aspecto más significativo en relación a desarrollo cerebral y educación es si las intervenciones en el aula pueden modificar las redes neurales relacionadas a la cognición en forma tal que las modificaciones se generalicen más allá de los dominios específicos de la instrucción.

La corteza cerebral provee el sustrato biológico para las capacidades cognitivas humanas y es sin duda la parte del cerebro que permite distinguimos de otras especies; está caracterizada por una organización modular funcional; distintas áreas corticales con proyecciones específicas aferentes, que llegan, y eferentes, que salen, están dedicadas a diferentes funciones. Aunque esta organización comienza durante el desarrollo embrionario es modelada y modificada por la experiencia.

La corteza cerebral abarca alrededor de dos tercios de la masa neuronal de nuestro cerebro y alrededor de tres cuartos de todas las conexiones (sinapsis). Estimaciones actuales indican que existen más de 100.000 millones de neuronas (“las mariposas del alma”). Cada neurona recibe aproximadamente 10.000 conexiones que provienen de otras neuronas. Esto da un total de 1.000 billones (10¹²) de puntos de contacto en los que la información entre las neuronas puede ser transmitida.

Las neuronas neocorticales, es decir de la corteza cerebral, se producen esencialmente a partir de la mitad de la gestación hasta el período postnatal inmediato. Las neuronas se generan en zonas de proliferación específica y luego de que se dividen migran, viajan a lo largo de distintas zonas del cerebro en desarrollo para lograr su posición final en donde forman capas de células o se agregan en núcleos.

Es importante enfatizar que la migración celular, si bien ocurre esencialmente durante el desarrollo, también existe en el cerebro adulto. La neurogénesis en el cerebro adulto significa la adición de nuevas neuronas que pueden mejorar determinadas funciones cognitivas, particularmente el aprendizaje asociativo, y esto puede ser modificado por distintos factores. Por ejemplo, así como las

drogas de adicción, el estrés y los corticoesteroides disminuyen la neurogénesis adulta, las hormonas sexuales, el ejercicio, el aprendizaje y en general la interacción social y los medios enriquecidos la facilitan.

Entonces, una vez que todas las neuronas corticales se han generado y han logrado su posición final, comienzan a diferenciarse y a formarse las conexiones (sinapsis) entre ellas. Como vemos en el diagrama la densidad y el número de sinapsis, es decir de conexiones, se estabiliza después de la pubertad a pesar de la adquisición y acumulación de memorias. Al igual que el desarrollo celular, las fases una, dos y mitad de la tres de la sinaptogénesis está determinada genéticamente, es decir es independiente de la experiencia, mientras que la segunda parte de la tercer fase y la fase 4 son dependientes de la experiencia. El aprendizaje implica la remodelación y fortalecimiento de las sinapsis existentes.

La integración de todas las áreas cerebrales, es decir aquellas que intervienen en los movimientos, en la sensación, en las emociones y en las funciones cognitivas más elaboradas, ocurre "pari pasu" con el desarrollo estructural de la corteza. Sin embargo, el nivel de complejidad de los procesos desarrollados en cada estadio y la maduración total de las funciones corticales es un proceso lento que requiere más de una década en los humanos.

A continuación describiré la relación temporal entre el crecimiento cerebral y el desarrollo psicológico y cognitivo.

Transición entre los dos y tres meses de edad

Los aspectos más significativos en esta edad son: la reducción de la tendencia al llanto, la aparición de la sonrisa social y la mantención de la atención a un estímulo visual. El niño comienza a responder a estímulos sensoriales, los cuales graba y reconoce. Estos fenómenos tienen que ver con el establecimiento de conexiones entre determinadas zonas del cerebro (corteza y tronco cerebral) y sobre todo los últimos, con la diferenciación de un grupo específico de células en regiones críticas para la memoria, tal el hipocampo.

Transición entre los siete y doce meses de edad

Durante estos meses se desarrolla la llamada memoria a corto plazo. Es decir, la capacidad de memorizar y comenzar a utilizar la información memorizada durante un corto tiempo. Esto se relaciona con el aumento y diferenciación celular y de las conexiones sinápticas entre la corteza prefrontal (parte anterior de la corteza frontal) y el hipocampo, como vimos crítico para la memoria, cuyo volumen en esta época de la vida casi alcanza el del adulto. Así mismo, aparece el temor a las personas extrañas y a las discrepancias, que también coincide con la maduración de una estructura fundamental para las emociones que es la amígdala y con el establecimiento de las conexiones entre dicha estructura y la corteza prefrontal.

El segundo año de vida

El segundo año de vida se caracteriza por la aparición de 4 competencias cognitivas y psicológicas que dependen en parte de un grupo particular de cambios en el cerebro.

La capacidad de comprender y expresar un lenguaje proposicional coincide con el rápido crecimiento celular de las conexiones en las áreas cerebrales fundamentales para el lenguaje (Broca y Wernike) y también con el rápido crecimiento de células y axones que constituyen una estructura que une ambos hemisferios cerebrales que es el cuerpo calloso. A través del cuerpo calloso se trasmite información perceptual representada en el lado derecho del cerebro en los individuos diestro, tales como objetos, caras, etc., a las estructuras

del lenguaje que están en el hemisferio izquierdo. La transmisión de un hemisferio al otro permite que los niños aprendan y comiencen a llamar por su nombre a las personas, los objetos, etc.

En el mismo sentido la habilidad para inferir los sentimientos y pensamientos seleccionados de otras personas se correlaciona con la maduración celular y conexiones dentro de un mismo hemisferio y entre los dos hemisferios de las regiones frontales y parietales donde están representadas las sensaciones somáticas, tales como el distres, que se reconoce porque al verlo desencadena en la persona que lo ve la misma sensación que ya ha aprendido, y las integra con las representaciones que sobre el estado de otras personas yacen en la región frontal y parietal. La representación de las acciones prohibidas, también depende de una eficiente integración entre ambos hemisferios.

Por último, los niños en este período adquieren conciencia de sí mismos, por ejemplo se reconocen cuando se miran en el espejo, muestran signos de orgullo cuando pueden imitar a los adultos y de distres cuando no lo pueden. Esto también depende de la conectividad entre las regiones anteriores y posteriores de un mismo hemisferio cerebral y entre ambos hemisferios, ya que la representación de los sentimientos del niño está esencialmente radicada en el hemisferio derecho y esta información se integra con lo que el niño ha aprendido respecto a su nombre, pensamientos e intenciones representadas primariamente en el hemisferio izquierdo.

Edad de 2 a 8 años

Las propiedades cognitivas universales emergen después del segundo año, se aceleran entre el quinto y el octavo y alcanzan un "plateau" entre los 8 y la pubertad. Las habilidades que se desarrollan en esta edad incluyen:

1) Integración del pasado con el presente: (usualmente alrededor del cuarto año). Las memorias y representaciones pasadas se activan en forma automática para interpretar el momento presente; aparece la conexión causal entre puntos temporales.

2) Continúan desarrollándose las redes semánticas: la capacidad de aplicar las categorías semánticas a la experiencia influencia la forma en que los niños organizan y recuperan el conocimiento. Por ejemplo, si una lista de 12 palabras que contienen dos categorías semánticas tales como animales o frutas se le lee a los niños de 4 y 7 años, sólo los que se acercan a los 7 años son capaces de agrupar las correspondientes categorías semánticas.

3) La detección de relaciones compartidas entre categorías de eventos: es una competencia importante que emerge después de los 4-5 años.

El cerebro entre los 4 y 8 años de edad obtiene el 90% del peso adulto con el mayor crecimiento de la superficie de la corteza cerebral entre los 2 y 6 años; esto coincide con un mayor consumo de sustancias, entre ellas glucosa (azúcar) en las estructuras corticales y subcorticales.

El balance entre el número de sinapsis que se forman y el número que se elimina cambia luego de los 5-6 años a una tasa que favorece esta última. La reducción de las sinapsis excesivas se asume que refleja consolidación de las redes que representan nuevo aprendizaje. La mayor consolidación sináptica se observa en las áreas de asociación, especialmente prefrontal

Adolescencia

La mayoría de los procesos cognitivos son funcionales a los 8 y 10 años. Sin embargo, la capacidad de pensamientos abstractos, el razonamiento lógico, la planificación y flexibilidad cognitiva aumentan

durante la pubertad y los años de adolescencia. El aspecto crucial es la habilidad para detectar contradicciones lógicas o inconsistencia semántica entre creencias o entre emociones, sentimientos y creencias, tales como el reconocer pensamientos desleales en un amigo o la detección de las emociones humanas abstractas.

Los cambios psicológicos y cognitivos se correlacionan con la consolidación sináptica, es decir las conexiones en la corteza prefrontal y la mielinización de los axones que conectan la corteza prefrontal con el resto del cerebro, la inclusión del cuerpo calloso en circuitos comprometidos en cognición social. De hecho, la última región del cerebro en madurar es la parte anterior de los lóbulos frontales que está implicada en cognición social.

Diferentes estudios indican la existencia de múltiples períodos sensibles en los sistemas perceptuales y cognitivos. Los períodos sensibles significan que existen épocas durante el desarrollo cerebral, en las cuales sería más fácil modificar, a través del entrenamiento y aprendizaje, las redes neurales. Es importante enfatizar que aunque no hay duda que existen períodos sensibles para ciertas formas de aprendizaje, el efecto de cualquier tipo de programa de entrenamiento que modifica el comportamiento se refleja también en la reorganización de las redes neurales.

Por ejemplo, hay diferentes períodos sensibles para distintos aspectos del procesamiento del habla y otros relacionados con la percepción musical. Así mismo, para el sistema visual se han identificado diferentes períodos sensibles para agudeza, dirección y procesamiento de rostros. En relación a este último, por ejemplo, entre los 6 y 12 meses se establece la especificación cortical y a esa edad las regiones activadas por los rostros parecen reducirse; es decir, el cierre del período sensible para el procesamiento de rostros coincide con el logro de la especialización de esa función.

Gracias a los estudios pioneros con primates, actualmente está ampliamente aceptado que aun los sistemas sensoriales primarios pueden ser alterados por experiencias que incluyen el entrenamiento. Las evidencias de plasticidad cerebral durante el aprendizaje son básicas para las aplicaciones a los estudios cerebrales en educación.

El rápido desarrollo de las imágenes funcionales ha comenzado a proveer las bases para comprender las diferencias cerebrales entre los distintos individuos, tanto anatómicamente como en términos de activación funcional. Las diferencias individuales en la activación funcional pueden evaluarse adecuadamente y se ha observado que el fortalecimiento de la activación de estas redes, particularmente aquellas comprometidas en atención y memoria tienen base genética. Sin embargo, la interacción gen-medio es crucial. Hay evidencias concluyentes que las experiencias educacionales pueden influenciar la anatomía funcional de los niños bajo entrenamiento. Por ejemplo: avances significativos han sido realizados en relación al entrenamiento de la atención. La atención es un sistema cognitivo particularmente importante para adquirir varias formas de aprendizaje y para regular las propias emociones y el comportamiento. El grupo de Posner examinó el desarrollo de las redes atencionales comprometidas en la autorregulación desde los 4 a los 7 años con la idea de mejorar la atención, para comprobar si los cambios podrían generalizarse a otros dominios cognitivos influenciados por ella y si podrían ser de utilidad como un componente de la educación preescolar. Los resultados de los estudios sugirieron que el entrenamiento mejora la atención y que la mejora se extiende a otros aspectos de la inteligencia. Actualmente el mismo grupo está estudiando cuál es el período más sensible para intervenir sobre la atención y sugieren que se adopte el entrenamiento de atención como parte específica del currículum preescolar. Por otro lado, los

estudios de resonancia magnética funcional sobre lectura han demostrado que el entrenamiento produce mayor activación en áreas relacionadas con el sonido de las palabras (fonología) y en aquellas áreas encargadas de unir las letras individuales en palabras. Estudios de comportamiento han demostrado que en la etapa de prelectura, aquellos que son capaces de reconocer similitudes fonológicas, por ejemplo que CASA rima con TASA y que CASA y CAPA comparten el primer sonido se transforman en mejor lectores. Los estudios por imágenes han confirmado que los lectores jóvenes dependen sobre todo de la región temporal posterior superior izquierda, el área que en los adultos es responsable de la decodificación fonológica. La actividad en esta región también es modulada por las habilidades fonológicas en los niños. Los estudios de neuroimágenes en niños con dislexia, aquellos que no aprenden a leer normalmente a pesar de tener una inteligencia normal y adecuada oportunidad educativa, muestran que las áreas en el hemisferio derecho continúan activándose durante la lectura, a diferencia de lo que sucede con los normales que al aprender, se desactiva. Estos niños también muestran menos activación en las áreas normales en el hemisferio izquierdo. Cuando se los estimula intensamente a través de habilidades fonológicas y conversión letra-sonido, la actividad en las áreas temporal y parietal izquierda pareciera normalizarse, hecho que indicaría la reorganización de las redes neurales. Sin embargo, si bien los niños mejoran, no logran una fluencia normal. Aunque los estudios tampoco indican exactamente cuál es el método más efectivo en el aula; el potencial está allí. A través de los estudios funcionales hoy sería posible identificar tempranamente los niños que podrían tener dificultades posteriores en adquirir la lectura y de esta forma intervenir precozmente para que las redes neurales se reorganicen y prevenir la dislexia mucho antes que el niño concorra a la escuela. Asimismo, se han identificado los circuitos dedicados al procesamiento de los números y el cálculo y se ha demostrado que estos circuitos funcionan anormalmente en aquellos niños que tienen déficit en el procesamiento visual y numérico. Al igual que aquellos con dislexia, sería posible también identificar a estos de manera de prevenir las posteriores dificultades durante la etapa escolar.

El éxito en el colegio depende de cuan bien el niño controle su propio comportamiento y se relacione con los otros niños. Las redes neurales y regiones cerebrales comprometidas en la regulación de la cognición social y la emoción son mejor comprendidas y resultados preliminares sugieren que el mismo entrenamiento de la atención puede facilitar la regulación de la emoción, ya que parte de estas redes funcionales se superponen.

Los sustratos neurales para el procesamiento emocional también hoy se conocen mejor, aunque todavía no en forma completa. Por ejemplo, es sabido la importancia de la amígdala para la interpretación de las emociones y señales sociales, particularmente a través de la expresión facial. En los adultos el grado de activación de la amígdala se correlaciona particularmente con la intensidad de la expresión facial, por ejemplo del miedo. Los niños con autismo, que tienen un severo trastorno en la cognición social tienen una amígdala de mayor tamaño pero que se activa escasamente ante las expresiones faciales de las personas que lo rodean. El sistema neural que procesa las emociones es anormal desde etapas tempranas en el autismo. Estos niños también tienen menor activación de la región frontal inferior, que está involucrada en la comprensión de los estados emocionales y de las intenciones de otras personas. Actualmente es posible enseñar a los niños con autismo a leer en cierto grado las emociones de otras personas cuando se los estimula precozmente. Investigaciones como estas permiten también estudiar las bases del procesamiento emocional en niños en escuelas normales; por ejemplo, aquellos expuestos a disciplinas severas y abusos físicos en el hogar procesan las emociones en forma diferente

a otros niños. Y posteriormente tienen tendencia a tener trastornos de conducta que hacen que su escolaridad se vea afectada. El control temperamental o emocional inadecuado está asociado con el retraso en la gratificación, en la empatía y en el desarrollo de conciencia de uno mismo. Aunque hasta el presente los estudios son incompletos, parecería que las redes neurales comprometidas en la cognición social en estos casos son anormales, por lo cual a igual que con los otros dominios cognitivos podrían beneficiarse de pautas educacionales precoces y específicas.

La primera evidencia clara de que la interacción social adecuada y temprana es esencial para un desarrollo social normal fue demostrada por Spitz en 1940. Spitz comparó el desarrollo de niños en orfanatos con el desarrollo de niños que crecían en guarderías al lado de las prisiones en las cuales estaban las madres. Las condiciones generales eran similares. La diferencia radicaba en que aquellos que estaban en las guarderías al lado de las prisiones estaban cuidados por la madre, aunque por tiempo limitado, mientras que los niños en los orfanatos estaban cuidados por enfermeras. Además, las guarderías en la prisión eran más abiertas, de manera que los niños podían ver las actividades en otra sala, ver jugar a otros y observar cómo las madres y el personal desarrollaban su trabajo, mientras que en los orfanatos los niños no podían ver a través de las ventanas claramente y esto reducía el medio en forma dramática; es decir, en los orfanatos vivían en cierta forma en condiciones de privación emocional y social. Estos grupos fueron seguidos por varios años; al final del primer año la performance intelectual y desarrollo emocional de los niños en los orfanatos eran menores que la de los cuidados en las guarderías de la prisión. Los primeros desarrollan lo que se llamó hospitalismo; eran retraídos, mostraban poca curiosidad y tenían una tendencia muy marcada a las infecciones. En el segundo y tercer año, los niños en las guarderías de la prisión tenían un desarrollo muy similar a aquellos que crecieron en familias libres, mientras que los del orfanato todavía tenían retraso, particularmente en el habla. Este trabajo fue completado luego en los años 60 con estudios en primates mantenidos en aislamiento; los monos a los cuales se los mantenían aislados durante 6 a 12 meses, si bien sanos físicamente, se comportaban como autistas, no interactuaban con otros primates, no peleaban, no jugaban y no mostraban ningún interés sexual. Es decir, un período de 6 meses de aislamiento social durante los primeros 18 meses de la vida producía trastornos persistentes y serios en el comportamiento. En comparación, el aislamiento de animales adultos por un período comparable no tenía consecuencias tan dramáticas.

Los avances recientes han resaltado la interrelación entre las funciones cognitivas y emocionales que tienen el potencial de revolucionar nuestra comprensión del aprendizaje en el contexto escolar. En particular, las conexiones entre la toma de decisiones, funcionamiento social y razonamiento moral parecieran ser básicas para la comprensión del rol de las emociones en la toma de decisiones, de la relación entre aprendizaje y emoción, en cómo la cultura modela el aprendizaje y, en última instancia, el desarrollo de la moralidad y la ética humanas. Todos estos son tópicos de fundamental importancia para los educadores, ya que ellos trabajan para preparar estudiantes hábiles, informados y éticos que puedan navegar como ciudadanos en los desafíos sociales, morales y cognitivos del mundo actual. La biología moderna revela que los seres humanos somos esencialmente criaturas emocionales y sociales y las evidencias neurobiológicas sugieren que los aspectos de la cognición a los cuales se les da mayor importancia en las escuelas, llámese aprendizaje, atención, memoria, toma de decisiones y funcionamiento social están todos bajo la influencia y dentro del proceso de las emociones, el así llamado pensamiento emocional.

Los pacientes con daño en la parte anterior del cerebro (la corteza prefrontal ventromedial) tienen comprometido el comportamiento social, son indiferentes a las consecuencias de sus acciones, insensibles a la emoción de otros e incapaces de aprender de sus errores. Estos pacientes violan las convenciones sociales y aun las reglas éticas, no muestran vergüenza cuando es debido y no se muestran comprensivos con aquellos que así lo esperan o lo han recibido en el pasado. A pesar de tener un C.I. normal, estos pacientes son incapaces de tomar decisiones adecuadas, no se desenvuelven apropiadamente en su trabajo a pesar de que tienen las habilidades suficientes, hacen malos negocios a pesar de conocer los riesgos que están en juego, pierden sus ahorros y eligen los socios inapropiados en toda clase de relaciones. ¿Por qué estos pacientes que tienen comprometida la conducta social también realizan malas decisiones en temas aparentemente puramente racionales tales como una inversión en negocios? La respuesta es que diversos aspectos emocionales, incluyendo una disminución de las reacciones emocionales en general, así como un compromiso específico de las emociones sociales tales como compasión, vergüenza y culpa están afectadas. El razonamiento lógico y el conocimiento pueden estar intactos pero los pacientes son incapaces de usar el conocimiento emocional para guiar los procesos de razonamiento; más aún, son incapaces de aprender acerca de las repercusiones emocionales de sus decisiones o responder emocionalmente a la relación con sus asociados sociales. El razonamiento está afectado porque las consideraciones emocionales y sociales que subyacen a un buen razonamiento están comprometidas. Cuando el daño prefrontal se produce tempranamente en la infancia los niños se desarrollan cognitivamente normales en el sentido tradicional del coeficiente intelectual y son capaces de usar el razonamiento lógico y el conocimiento fáctico para resolver los problemas académicos planteados en las aulas. Sin embargo, estos niños nunca aprenden las reglas que gobiernan el comportamiento social y moral y rápidamente se descubre que tienen un comportamiento psicopático y tendencias antisociales; desconocen y transgreden las reglas sociales y éticas; sufren lo que ha sido llamado la pérdida del timón emocional. Sin la habilidad para manipular las situaciones y poderlas marcar como positivas o negativas desde un punto de vista afectivo, estos niños no aprenden el comportamiento social normal, pierden la capacidad de tomar decisiones adecuadas y son insensibles a las respuestas de los otros a sus acciones. Estos niños fallan en responder a los educadores y a los intentos de los educadores u otras personas de enseñarles un comportamiento normal. Sin el acceso adecuado a un control emocional, social y moral, elementos cruciales de la cultura, el aprendizaje escolar no puede trasladarse efectivamente al funcionamiento en el mundo real. Más aún, la capacidad de tomar decisiones éticas que representan el pináculo del logro cognitivo y emocional humano está comprometida. De esta forma, la toma de decisiones éticas está íntimamente relacionada en un contexto cultural a la emoción, razonamiento, creatividad y funcionamiento social. En el mundo real las funciones cognitivas trabajan al servicio de los objetivos que regulan la vida implementados por la maquinaria emocional; los pensamientos y sentimientos son evaluados dentro de un contexto sociocultural y son básicos para ayudarnos a sobrevivir y desarrollarnos en un mundo social cada vez más complejo. Por lo tanto, el estudio de las emociones, creatividad y cultura es oportuno para las colaboraciones interdisciplinarias entre los educadores, neurocientíficos y psicólogos. Cuando los educadores fallan en apreciar la importancia de las emociones en los estudiantes, fallan en apreciar una fuerza crítica en el aprendizaje de ellos. Tal cual sucede con los niños y adultos con daño prefrontal, el conocimiento y razonamiento divorciado de las implicancias emocionales y aprendizaje son faltantes en significado y motivación y son de poco uso

en la vida real; que adquieran conocimientos no implica que sean capaces de usarlos en forma adecuada fuera de las aulas.

Aunque los avances en las últimas décadas han sido importantísimos, quedan aún muchas preguntas sin resolver, por ejemplo: 1) ¿cómo los fenómenos cognitivos emergen realmente de la actividad cerebral? 2) ¿cómo la experiencia influencia el crecimiento cerebral? 3) ¿cuál de las experiencias acelera y cuáles retardan la emergencia de determinadas funciones cognitivas una vez que el cerebro ha alcanzado el nivel apropiado de crecimiento? 4) ¿son las imágenes funcionales la metodología ideal para detectar defectos cognitivos y emocionales precozmente en los niños, que permitan un tratamiento más eficaz? 5) ¿cuánto tiempo es necesario inter-

venir para que la modificación de las redes neuronales sea efectiva y definitiva y cuán ampliamente puede generalizarse?. El conocer estas respuestas es crucial para poder adaptar y consolidar la educación emocional, social y espiritual de los niños en determinadas etapas de su desarrollo, aunque sin duda luego se fortalecerán a lo largo de toda la vida.

“Como el entomólogo a la casa de mariposas de vistosos matices, mi atención perseguía, en el vergel de la sustancia cerebral células de formas delicadas y elegantes, las misteriosas mariposas del alma, cuyo batir de alas quien sabe si esclarecerá algún día el secreto de la vida mental” (Santiago Ramón y Cajal, 1923).



ACADEMIA NACIONAL DE EDUCACION

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

PUBLICACIONES

LIBROS EN COLABORACION

- “Ideas y Propuestas para la Educación Argentina”. ⁽¹⁾
- “Pensar y Repensar la Educación. Incorporaciones, presentaciones y patronos (1984-1990)”. ⁽²⁾
- “Reflexiones para la Acción Educativa. Incorporaciones, presentaciones y patronos (1993-1994)”. ⁽¹⁾
- “La Formación Docente en Debate”. ⁽³⁾
- “La educación, política de estado”.
- “Academia Nacional de Educación 20 Años.” ⁽¹⁾
- “La educación en debate. Crisis y cambios. Incorporaciones, presentaciones y patronos (1997-2004)”. ⁽¹⁾

COLECCION “ESTUDIOS” ⁽⁴⁾

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

participación y democracia: Escuela autónoma y ciudadanía responsable”.

- **CANTINI, J.L.** “La autonomía y autarquía de las universidades nacionales”.
- **AGULLA, J.C.** “La capacitación ocupacional en las políticas de empleo”.
- **WEINBERG, G.** “Ilustración y educación superior en Hispanoamérica: Siglo XVIII”.
- **LEIBOVICH DE GUEVENTTER, E.** “Historia para el futuro: Jóvenes en los últimos 25 años”.
- **MARTINEZ PAZ, F.** “Política educativa: 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”.
- **FREGA, A.L.** “Educación en creatividad”.

COLECCION “CONFLUENCIAS” ⁽⁴⁾

- **BATTO A. Y DENHAM, P.** “Hacia una inteligencia digital”.

COLECCION “PREMIOS” ⁽⁴⁾

- **BARBOZA R., BOYKO R., GALVEZ C. Y SUPPA M.** “Educación media y cultura adolescente. Desafío del siglo XXI”.
- **GVIRTZ SILVINA** “De la tragedia a la esperanza. Hacia un sistema educativo justo, democrático y de calidad”.

COEDICION

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

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

CONVENIO CON SANTILLANA ⁽⁷⁾

- **EICHELBAUM DE BABINI, A.M., GIBAJA, R.E., LEIBOVICH DE GUEVENTTER, E.** “La investigación en el área educativa. Tres perspectivas”.
- **WEINBERG, GREGORIO** “De la “Ilustración” a la reforma universitaria. Ideas y protagonistas”.
- **AGULLA, J.C., MARTINEZ PAZ, F., SALONIA, A.F., STORNI, F.** “Educación y política en la Argentina. Realidad y perspectivas”.
- **MIEMBROS DE LA ACADEMIA NACIONAL DE EDUCACION.** “Política educativa para nuestro tiempo”.

CD-ROM ⁽⁵⁾

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

PUBLICACION PERIODICA ⁽⁶⁾

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

Precios:

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

“LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA Y LA IDENTIDAD”

Por la Lic. María Sáenz Quesada

*Conferencia pronunciada el 1 de octubre de 2007
en el acto de incorporación como miembro de número
de la Academia Nacional de Educación*

Se ha dicho que “En cierto sentido, son los historiadores quienes crean las naciones”, y que a la enseñanza de la historia corresponde la tarea más específica de producir el sentimiento de comunidad histórica (1). Esta hipótesis goza de amplia credibilidad entre los historiadores que la han utilizado para analizar la validez de los relatos nacionales (2) que se guían por el concepto enunciado por Ernest Renan: “Una nación es una gran solidaridad constituida por el sentimiento de los sacrificios hechos y de los que se esté dispuesto a realizar todavía” (3).

Desde luego que no era cuestión de elegir un tema en forma arbitraria y de escribirlo de cualquier modo. Inteligencia, lógica, imaginación y mucha perseverancia para transmitir la idea, hacerla simpática, volverla comprensible a través de distintas formas de divulgación constituían -y constituyen todavía hoy- las condiciones necesarias para llegar al consenso.

El caso argentino resulta un claro ejemplo, puesto que la construcción de nuestra historia oficial fue la obra de un calificado grupo de intelectuales y políticos del siglo XIX, que tomaron como punto de partida hechos reales -la historia de las antiguas provincias españolas del Río de la Plata y de su lucha por emanciparse de la metrópoli- y se propusieron organizar un relato histórico creíble y atractivo y se aplicaron a relatarlo en libros, documentos, poemas y textos escolares... Este relato de hechos de la historia reciente en la que ellos mismos habían desempeñado un papel destacado, tenía como propósito inducir a la población nativa o extranjera -que habitaba un territorio apenas poblado entonces- a proseguir la acción común.

Si la imaginación, como escribe Benedict Anderson (*Imagined communities, London, 1982*), es necesaria para crear una comunidad política, debe admitirse que aquel relato iniciado en tiempos revueltos resultó creíble. Pudo transmitirse por varias generaciones, en épocas de prosperidad y crecimiento, de fracaso y de crisis, en democracia y en dictadura, luego de dos guerras mundiales en que el mundo cambió, y en medio de los conflictos de la guerra fría; en ese largo siglo, en síntesis, en que la Argentina pasó de ser la nación más promisoriosa de Sudamérica, a la crisis de 2002, cuando millares de argentinos se afanaron por lograr un pasaporte de la Comunidad Europea a fin de poder emigrar en mejores condiciones. Entonces se planteó el interrogante: ¿la Argentina, existe?, al que un intelectual francés respondió con esta dicotomía absurda: “Los

argentinos existen, la Argentina no”. (4).

No sólo la Argentina existe; también los argentinos conservan cierta aptitud para hacerse visibles. En un reportaje realizado en 2006, el ya citado Benedict Anderson, interrogado sobre el fin del nacionalismo en las sociedades globalizadas y si la gente vive hoy una vida transnacional, contestó: “Es exactamente lo que **no creo**. Piense en el nacionalismo de larga distancia. En una conferencia me referí a los web sites de exiliados argentinos. Son extraordinariamente nacionalistas y son sólo sobre Argentina (...). Esta es una evidencia confiable de que el nacionalismo se volvió móvil” (5).

La “Nueva y gloriosa Nación” y las fiestas patrias

¿Cómo se transmitió ese gran relato fundacional en torno del cual se consolidó la cultura argentina? Hubo una primera indicación, la de Manuel Belgrano en el Reglamento de las Escuelas que donó a la patria: debe impartirse a los niños nociones sobre el origen de la sociedad y los derechos y obligaciones del hombre; el maestro debe despertar en los niños el estimar más la calidad de americano que de extranjero (6).

El mensaje es claro: origen de la sociedad = historia; derechos y obligaciones = valores; estimar más la calidad de americano = fortalecer la identidad. Todo esto constituía poco más que un enunciado que faltaba implementar en el mediano plazo en un proceso en el que la figura de Belgrano se convirtió paulatinamente en símbolo de aquellos valores que recomendaba enseñar.

Fue un proceso lento. Sarmiento, que asistió a clase en una de las primeras escuelas de la patria en San Juan, menciona que allí se estudiaba historia sagrada y que el festejo patriótico del 25 de Mayo incluía marchas militares ejecutadas por los jóvenes (7). De acuerdo a su testimonio, sin que se supiera todavía a ciencia cierta qué era en verdad “la nueva y gloriosa nación”, evocada en dichas marchas.

Dicha realidad se refleja en el *Ensayo de la historia civil del Paraguay, Buenos Ayres y el Tucumán*, publicado por el Deán Gregorio Funes en defensa de la causa de los patriotas, en 1816. En esta primera narración que respeta la división administrativa del imperio español, la conquista y la organización colonial ocupan la mayor parte de la obra. Pero debido a sus características el *Ensayo* no resultaba aplicable en la escuela.

En este ámbito, la novedad se limitaba, como se dijo, a la celebración de las nuevas fechas.

En efecto, en la década de 1820, en las escuelas de la patria, los “grandes hechos” de los que ésta había nacido eran explicados y exaltados en tono marcial en las conmemoraciones patrióticas. El espíritu de esas fiestas puede rastreado en la recopilación titulada *La Lira Argentina* que en la monotonía de sus versos neoclásicos, y en la gracia de los diálogos gauchescos o de los cielitos, registra lo que entonces se transmitía a los niños.

El viajero estadounidense E. M. Brackenridge que en 1817 visitó Buenos Aires escribe: “todos admiten que hay una asombrosa diferencia en los muchachos de la presente generación y la pasada (...). La noticia de una batalla, victoria o derrota, es sentida como si individualmente los beneficiase o perjudicase” Un día, mientras escuchaba a cuatrocientos o quinientos de ellos que entonaban canciones nacionales en la plaza pública, un caballero me observó: Señor, estos son los independientes de América del Sur, nosotros no servimos para nada”. Según este testigo, ya existe un espíritu nacional incipiente en la que sólo ocho años antes era la capital de un virreinato español (8).

La nueva realidad resultaba difícil de interpretar. Por una parte, hacia 1820 la ruptura con España constituía un hecho incuestionable que permitía empezar desde otro lugar la historia, es decir, desde América. Pero por otra, todavía se ganaban y perdían batallas y no se habían definido ni los límites de las nuevas naciones, ni su forma de gobierno, por lo que faltaban los componentes básicos de la historiografía nacional. En palabras de Andrés Bello: nuestra literatura rigurosamente histórica solo ha podido nacer después de cerrado el período de la revolución de 1810 que creó las nuevas nacionalidades del Río de la Plata y les entregó la dirección de sus futuros destinos (9).

En tiempos de Rosas, la educación y la enseñanza en general quedaron relegadas en las preocupaciones gubernamentales y sometidas a las directivas del autoritario gobernador, pero se mantuvo el festejo de los aniversarios patrios. De acuerdo al libro del diplomático francés Alfred de Brossard, en el Colegio Republicano Federal fundado en 1842, dirigido por el ex jesuita padre Francisco Majesté, la enseñanza es eminentemente patriótica; los profesores, convencidos de que un porvenir brillante espera a las provincias argentinas, además de condenar a la intervención extranjera y de elogiar la política del general Rosas, hablan sobre las glorias de la joven América y del futuro americano frente a la decadencia europea. “El curso de historia es nulo de hecho, y el de geografía sólo comprende la descripción de las provincias argentinas”, explica Brossard (10).

Aparece aquí el orgullo de la gloria conquistada y la fe en el futuro de grandeza. Ambos rasgos esenciales de la educación de los tiempos de Rosas serían ratificados por la enseñanza patriótica del 900; pero dentro de un marco institucional y político muy diferente del que desaparece la exaltación de los méritos del gobierno de turno.

La influencia francesa

Es oportuno mencionar aquí la influencia de los maestros extranjeros en la enseñanza de la historia que se impartía en los colegios secundarios de Buenos Aires y de Concepción del Uruguay. Es el caso del educador francés Alberto Larroque,

profesor en el Colegio de Concepción del Uruguay, que daba gran importancia a la historia antigua, la de Roma principalmente. Sus discípulos debían aprenderla a la perfección para estar luego en condiciones de compararla con la historia moderna de otros pueblos. El poeta Olegario V. Andrade que fue discípulo suyo, siguió esa misma tendencia, pues recargaba sus escritos con citas y comparaciones entre el pasado y el presente (11).

Otro educador francés, Alejo Peyret, enseñó historia en el Colegio de Concepción del Uruguay y fue maestro de la juventud destacada de las provincias que se formó allí. Este publicista de ideas liberales, es autor de dos obras, *Historia Contemporánea*, Lajouanne, 1887, e *Historia de las Religiones*, Buffet, 1886, cuyos títulos indican que el eje de sus lecciones se orientaba hacia una historia de las ideas más que al relato de los hechos de armas que cimentaron la independencia americana.

Cuando Sarmiento se encontraba exiliado en Chile, explicó lo que significaba para los liberales enseñar la historia de Francia: “será siempre materia de estudio necesaria por obrarse en ella las grandes revoluciones que han modificado las ideas, las instituciones y aun la existencia de los pueblos cristianos actuales. La de España en cambio, nos es hoy indiferente”. Agrega que en la Escuela Normal de Santiago se enseña muy particularmente la historia de Francia, y en general la de los países que han estado en relación con ella. El problema está en que luego se produce un salto hasta la Historia de Chile porque no se han tratado los hechos que puedan convenir para llenar ese vacío (12).

La república chilena donde se habían radicado los opositores a Rosas provenientes de las provincias cuyanas, más avanzada políticamente que las Provincias Unidas, tenía un gobierno consolidado y en materia de educación contaba ya entonces con la asignatura Historia de Chile, cuyo primer texto fue escrito por el argentino Vicente Fidel López.

“Celebridades argentinas”

El gran impulso que recibe la escritura de la historia en relación con la identidad nacional, viene del núcleo de intelectuales instalado en Buenos Aires durante la época en que la provincia se constituyó en Estado separado de la Confederación Argentina. Convocados por el intelectual uruguayo (oriental) Andrés Bello, todos ellos aspiran a construir la unidad nacional en torno a la antigua capital del Virreinato y dentro de las ideas del liberalismo.

La publicación de la *Galería de celebridades argentinas* (1857) constituyó un hito en materia historiográfica. Proponía los nombres del nuevo panteón nacional y los explicaba en breves biografías: Belgrano, San Martín, Florencio Varela, Rivadavia, Lavalle, Moreno, Brown y Paz. Los próceres habían sido elegidos por su contribución a la nacionalidad argentina incipiente, por sus convicciones liberales y por los servicios a dicha causa. Los autores eran Mitre, Sarmiento, Juan María Gutiérrez, Félix Frías y Luis Domínguez (13).

Los textos habían sido escritos en forma apresurada. “Nosotros escribimos la historia marchando”, reconoció Sarmiento en una conferencia pronunciada en 1858, titulada el “Espíritu de la Historia de América”, en la dice acerca de esta disciplina:

“La historia es la ciencia que deduce de los hechos la marcha del espíritu humano en cada localidad, según el grado de libertad y de civilización que alcanzan los distintos grupos

de hombres (...). Con esa antorcha moral en la mano puede recorrerse el laberinto de acontecimientos políticos sin miedo de extraviarse, pues sirve de piedra de toque para averiguar los méritos de cada personaje (...).

El autor de *Civilización y barbarie* recomienda recopilar datos, escribir biografías y monografías, incluir los hechos económicos y las estadísticas; también incorporar el **enfoque atlántico** dado que el Nuevo Mundo ha universalizado la historia y la ha sacado del marco tradicional de la cultura mediterránea (14).

En ese mismo 1858, en que creció la tensión entre el Estado de Buenos Aires y la Confederación Argentina, Mitre publicó la primera versión de la biografía de Belgrano. Esta obra de intención nacional, aunque elaborada desde la perspectiva histórica de Buenos Aires, ocupará un lugar de privilegio en la historiografía argentina como el principal ordenador del relato de los orígenes, completado años después por la biografía de San Martín. Todas las historias posteriores remiten, de buen grado o no, a estos dos textos fundadores que, si bien no fueron pensados para la escuela, serían la base de los libros de texto de historia argentina en los tres niveles clásicos de la enseñanza y que en el siglo XXI siguen gozando de buena salud, pues contribuyen todavía para que se identifique a los próceres más representativos de la República.

Los primeros textos escolares

A partir de 1860 empiezan a escribirse los textos de historia argentina para uso escolar, destinados a los Colegios Nacionales y a las Escuelas Normales que se fundarían a partir de la Organización Nacional en las principales ciudades del país. Los primeros textos son el de Luis Domínguez, *Historia argentina (1492- 1820, 1861)*, y el *Compendio* de Juana Manso de Noronha, 1863. Los dos autores fueron parte de la emigración en Montevideo durante la dictadura de Rosas y participaron del pensamiento liberal que se impuso en Pavón.

Luis L. Domínguez (1819- 1898), casado con una Cané, formó parte del círculo intelectual de Florencio Varela, en el que la literatura, la historia y los documentos para escribirla eran objeto de interés permanente. Como poeta fue premiado en el célebre certamen realizado en Montevideo en 1841 por los versos de El Ombú, tan populares en su tiempo. Domínguez orientó el movimiento cultural de la ciudad sitiada y ya en Buenos Aires fue cofundador del periódico *El Orden* en 1855; más tarde, ministro de hacienda, y diplomático en sus últimos años (15).

Su *Historia argentina* tuvo sucesivas ediciones. “Creemos que es la primera al alcance de la generalidad”, escribe Sarmiento, quien califica al autor de “modelo de laboriosidad y probidad” (16). Amadeo Jacques también la recomendaba mientras que Paul Groussac la definía en estos términos: “obra de exacta información e insuperable claridad de estilo (...), que no tiene más inconveniente que detenerse en los albores de la Revolución” (17).

Domínguez presentaba a lo largo de 500 páginas el cuadro general de nuestra historia con la intención de que pudiera ser comprendido en su conjunto y en sus pormenores con un moderado esfuerzo de atención. Aquí está la intención docente de llegar a todos. Honesto, confiesa las dificultades que tuvo en ciertos capítulos para encontrar la verdad. Obsesionado por los documentos, teme que en el reciente terremoto de Mendoza, ocurrido cuando estaba en prensa el libro, se hayan destruido los archivos de la ciudad.

Vale la pena considerar sus fuentes: el *Ensayo Histórico* de Funes, “el único libro de historia del país que a su juicio reunía todo, además de las biografías de Mariano Moreno por Manuel Moreno y la de Mitre sobre Belgrano. Debido a la escasez de monografías especializadas, para historiar a San Martín recurre a los autores chilenos, Diego Barros Arana y M. L. Amunátegui, al español Torrente y al general Miller. Sobre los últimos años del Virreinato en su faz cultural, lo ilustran los españoles Félix de Azara, Jorge Juan y Antonio de Ulloa.

Juana Manso (1819 –1875), escritora, educadora, novelista, feminista, editora del *Album de Señoritas* (1854), titula la edición definitiva de su obra: *Compendio de la historia de las Provincias Unidas del Río de la Plata, desde su descubrimiento hasta el año 1874*. Es tan reciente este libro que no tiene en cuenta la nueva denominación, República Argentina, y opta por la de Provincias Unidas, de tradición unitaria. Es la primera historia del país escrita por una mujer y uno de los primeros textos para las escuelas. La obra aclara que no todo el territorio de las 14 provincias está habitado y que la Patagonia, el Chaco y las Misiones podrían poblarse con gran provecho. Por entonces, la frontera sur, disputada con los indígenas, estaba en el Río Cuarto.

Manso da prioridad a la colonización española y a los primeros diez años de vida independiente, por lo que se inscribe en la corriente que coloca el mito de los orígenes de la Nación Argentina en la división administrativa española y en las invasiones inglesas como hito fundamental. Como compartía el criterio nacionalista de Mitre, a quien está dedicado el libro, participa del rechazo del caudillo uruguayo Artigas porque éste “propagaba la desunión”.

Observa Cecilia Braslavsky que este primer *Compendio* puede calificarse de “sobrio y tolerante”; de espíritu americanista, muestra una actitud comprensiva ante los indígenas, quienes junto con los criollos constituyen “los americanos”. Señala que éste y otros textos de las décadas de 1880 y 1890 usaron la historia para fortalecer el republicanismo y se desvincularon de la coyuntura política (18).

Todavía en la reforma educativa de 1876, cuando desaparece la historia sagrada como materia, la historia argentina se ubica al final del programa. Entre tanto, muy lentamente, la historia acompañada por la Instrucción Cívica empezaba a ocupar más horas de clase en los planes de estudio generales.

1880. Historia para la Nación consolidada

En esos años finiseculares, en los países centrales se escribía la historia con la intención política de consolidar lo propio, un afán justo bajo todo punto de vista; y con el más discutible objetivo de conquistar territorios o de recuperar lo perdido dentro del plan expansionista de las grandes potencias.

A partir de obras monumentales tales como las de Ernest Lavisse en Francia, Henri Pirenne en Bélgica y Rafael Altamira en España, empezaba a “contarse la historia a los niños del mundo” (así tituló Marc Ferro un ilustrativo libro sobre la materia).

Por su parte la historiografía de América latina, en su afán de justificar el nacimiento de nuevas naciones y a falta de diferencias de lengua y de cultura, apelaba a la historia de caudillos, luchas y batallas. Se trataba sin duda de un ejercicio necesario.

En esta época, la República Argentina había definido su

territorio y su capital federal: era el momento propicio para que el contenido de la asignatura historia cobrara importancia; había un relato político concluido y otro que se iniciaba. En este último, el progreso buscado y promovido desde el Estado implicaba cambios sociales de trascendencia. Así, en la medida en que se organizaban los cursos de los Colegios Nacionales, en sucesivas reformas se definía mejor la materia Historia Argentina. De su orientación dependería la enseñanza en las escuelas primarias y en las Escuelas Normales.

En 1884 el programa de Historia Nacional del primer y segundo años de estudios del Colegio Nacional de Buenos Aires, a cargo del profesor C. L. Fregeiro, advierte: “La enseñanza de la historia nacional tiene un doble y elevado propósito en el plan de estudios inaugurado el corriente año. Se desea que responda no sólo a la instrucción del alumno, si no que también, y de manera muy especial, a **despertar y robustecer en el corazón del niño el sentimiento de la unidad territorial y de la integridad moral de la patria**. La persona que debe enseñarla debe insistir en aquellos pasajes capaces de despertar en la mente del alumno una calurosa simpatía por la persona o la colectividad que ha llevado a cabo la revolución de la Independencia; la patria se ama cuanto más nos demos cuenta de lo que costó a nuestros próceres legárnosla independientemente”. Opina el autor que la guerra civil con sus horrores es el caro precio de la Constitución definitiva del país, “consolidada por el acto que ha dado a la República, por capital, la ciudad [Buenos Aires] que habiéndolo sido durante el coloniaje se convirtió el 25 de mayo de 1810 en gloriosa cuna de la Nación Argentina”.

El programa de primer año, además de las nociones generales de historia, comienza con el Descubrimiento de América por los europeos, las tribus indígenas, la fundación de ciudades, “el coloniaje” y tiene un acápite sobre la mujer en la conquista. Ciertamente que los temas abordados nos resultan familiares. Consecuencias de las invasiones inglesas; movimiento revolucionarios en América; Belgrano, su conducta magnánima; los proyectos monárquicos; el Tratado de Pilar...

La lectura del temario indica que ya estaba todo o casi todo incluido aunque pudiera cambiar, más tarde y de acuerdo a la sensibilidad de la época, la valoración de los hechos relatados (es el caso de la figura de San Martín cuya importancia se reconoce sin que ocupe todavía el lugar central que tendrá años más tarde).

Hay sí una diferencia notable respecto a la enseñanza de la historia en el siglo XX, por cuanto se incluyen los hechos recientes, las presidencias de Mitre, Sarmiento y Avellaneda, la Conquista del desierto, la capitalización de Buenos Aires y la Presidencia de Roca que entonces, 1884, no había concluido, además del estado actual del país, su riqueza, su población y los “prospectos halagueños”. Los asuntos contemporáneos debían enseñarse con cuidado y respeto a fin de no herir susceptibilidades. En el pasado más lejano se admitían en cambio las calificaciones más duras.

Vale observar que durante el siglo XX, los programas de historia llegaban, cuando llegaban, a esas mismas presidencias.

El profesor Clemente Fregeiro (1853- 1923), responsable de este programa, nacido en Uruguay, historiador y educador, enseñó en el Colegio Nacional de Buenos Aires y en la Facultad de Filosofía y Letras e investigó la historia argentina toda la vida. Escribe *Compendio de historia argentina* (1876) a los 23 años, en el comienzo de una larga trayectoria intelectual.

No he podido consultar dicho libro. Sí he leído *Vidas de argentinos ilustres. Texto de lectura para las escuelas*. Buenos Aires, Igon Hermanos, 1883 y me parece de interés señalar que en esta obra Fregeiro no incurre en el tono de la historia sagrada para referirse a nuestro pasado, sus biografiados no son perfectos, sino personas falibles, “envueltas en el torbellino de los acontecimientos y de las rencillas personales” y que de acuerdo con la mejor de las tradiciones educativas, recomienda continuar la investigación, y da pistas para encontrar los documentos necesarios para la tarea propuesta.

Dentro de esta primera serie de textos escolares, los de Mariano A. Pelliza se ocupan preferentemente de los hechos militares de la guerra de la Independencia. El autor explica sus razones: “un pueblo que toma posesión de sus destinos” necesita conocer su morada, por eso coinciden la unificación del país y el nacimiento de su literatura histórica. Escribirla es “un verdadero servicio nacional”. Le preocupa que los textos de historia nacional sean áridos y no traspasen los muros de la escuela, porque la difusión de la historia propia concurre a fortalecer las nacionalidades y es muy imperiosa para pueblos poco numerosos como los nuestros, destinados a recibir grandes corrientes de inmigración.

Pese a la franca intención patriótica de *Glorias argentinas*, Pelliza no le teme a la polémica. Afirma, por caso, que Rivadavia fue alguien que se equivocó siempre, que la pasión lo ha erigido en héroe pero que la historia futura le dará su verdadera importancia. Esta opinión contrasta con la de Mitre quien calificó a Rivadavia como el “más grande hombre civil”.

1890. Volver al pasado

En los años 1890, la clase dirigente liberal empieza a temer las consecuencias de la afluencia masiva de inmigrantes para esa identidad argentina, apenas esbozada. Decide entonces actuar por medio de la instrucción pública y del énfasis en el estudio del idioma español y de la geografía y la historia nacionales.

Son épocas de globalización y de apogeo del imperialismo europeo; en Berlín se decidió el reparto de África; Egipto, culpable de no pagar su deuda externa se convirtió en un protectorado británico. El nuevo reino de Italia se siente postergado y aspira a constituir su propio territorio imperial mientras procura no perder los vínculos con la emigración italiana de ultramar. Los Estados Unidos intentan utilizar la doctrina de Monroe para engrandecerse a costa de sus vecinos.

Entre tanto, en la Argentina termina una etapa de optimismo, de buenos negocios y de ilusiones de progreso, en que se han multiplicado los inmigrantes. La crisis económica de 1890 constituye una señal de alarma. ¿Hasta dónde irá el progreso argentino? Si se detiene o si se retrocede, ¿puede disgregarse esta “nueva y gloriosa nación? La historia que empieza a escribirse, ¿tendrá acaso un final desdichado? Muchos de los extranjeros residentes en el país piensan que los argentinos son incapaces de gobernarse y en naciones extranjeras hay sectores que proponen y apoyan planes para intervenir en forma directa, como en Egipto.

El debate se traslada a la escuela. La Nación Argentina, abierta a todos los hombres del mundo que quieran habitarla, liberal y cosmopolita, ¿corre el peligro de desaparecer por exceso de liberalismo? ¿Conviene sostener la libertad de enseñar y aprender sin límites?.

Por entonces, en las escuelas de las colectividades más prósperas, como era el caso de las de Esperanza, Santa Fe, se enseñaba historia de Alemania o de Italia, y se ignoraba la historia argentina; es más, se utilizaban mapas donde la República figuraba con su límite sur hasta el Río Negro y con la Patagonia toda en blanco como *res nullius*. La pregunta era: quienes ignoran nuestra historia y no sienten orgullo por nuestras glorias, ¿pueden ser conciudadanos nuestros? (19).

Ante la incertidumbre, la propuesta de Lucio Vicente López en su “Discurso en la colación de grados en la Facultad de Derecho” (1890) es: “Entonces yo digo que es un gran deber, gran virtud, gran imperio volver al pasado [...] Volver al pasado quiere decir releer nuestra historia [...] demoler el cosmopolitismo y trazar de una vez con rasgos firmes el perfil definitivo de la patria.” (20).

Hacia 1895 ya está instalada la idea de que la escuela debe ser “eminentemente argentina” y que la historia debe encargarse de transmitir las emociones que suscitarán el patriotismo. Se impone entonces sacralizar la historia nacional y darle menos espacio a los matices.

El *Catecismo de la doctrina cívica*, de Enrique de Vedia, constituye el mejor ejemplo de esa tendencia. De Vedia era uno de los que habían bregado desde 1890 por la introducción del patriotismo en las escuelas públicas de la Capital y por hacer obligatorias las celebraciones de las fiestas patrias.

Asimismo, recomendó en 1903 oponer a la educación cosmopolita “una educación nacional que la desaloje o la excluya, para lo cual no es necesaria la violencia que no condice con nuestro espíritu de bien probada tolerancia, sino la acción moderadora de escuela nacional convertida en **templo** donde solo pura y exclusivamente se practique el culto de nuestra patria, con oraciones del más fervoroso **argentinismo**”(…) El vínculo del sentimiento nacional es el único que puede salvar y afianzar la existencia feliz de la sociedad” (...) “Los niños argentinos del presente lo son sólo ¡cuando lo son! por haber nacido en suelo argentino pero no tienen nada de común entre sí [...] Pero hay 20.000 alumnos de secundario y 600.000 de primaria, sobre estos últimos hay que actuar y darles moral (...)”.

Dicho *Catecismo* es citado por el periodista italiano Genaro Bevioni, en su combativo relato de viaje a la Argentina de 1910, para referirse en forma muy crítica al “sutil trabajo de rescisión de los lazos que atan al niño al país de sus padres [en este caso Italia] y también de encadenamiento a la tierra donde ha nacido, cumplido maravillosamente por la escuela”. Se infunde el amor a través del “penetrante hechizo” del orgullo” y se narran las “escaramuzas de las pequeñas guerras locales (...) con un acompañamiento tal de truenos y relámpagos que las jornadas decisivas del Viejo Mundo, desde Salamina hasta Trafalgar terminan pareciendo pillajes de tribus africanas” (21).

Por su parte, Juan José Biedma, profesor de historia nacional en el Colegio Nacional de Buenos Aires, afirma que “Nuestra historia es cátedra de grandes, nobilísimas enseñanzas. Nada contribuye como ella a templar el alma”. Si el ciudadano reniega del pasado del país esta situación puede conducir a la factoría”. Porque esta calificación constituía un buen pretexto para las agresiones de las potencias imperialistas de la época (22).

Ejemplo del interés central de los gobiernos de la primera década del siglo XX por la enseñanza de la historia, son los viajes de estudios de intelectuales de renombre organizados por el Ministerio de Justicia e Instrucción Pública: el de Carlos Octavio Bunge en 1903; el de Ricardo Rojas (1908), a partir del cual escribió *La Restauración nacionalista (1909)* y el de Ernesto

Quesada a Alemania que dio lugar los dos gruesos volúmenes de *La enseñanza de la historia, 1910*.

Las historias nacionales constituían hacia 1900 un problema de Estado. Textos pensados con criterios fuertemente nacionalistas se encargaban de afirmar la identidad colectiva y de estimular a los individuos para que prolongaran las antiguas glorias. En Francia, la historia nacional era la disciplina reina desde los tiempos de la Tercera República (1871-1940). La enseñanza se complementaba con la exaltación de una serie de personalidades y de hechos, batallas sobre todo, que servían para bautizar calles y plazas, erigir monumentos y definir lugares de memoria. Se impuso asimismo un ritual patriótico escolar que se cumplía religiosamente (23).

En la Argentina, hacia 1910, el tema de la enseñanza de la historia nacional no era desde luego la única preocupación en materia de instrucción pública. La batalla por la alfabetización era prioritaria. Se proyectaba asimismo un programa escolar para detectar a los niños desnutridos y darles un trato adecuado. Se estaban abriendo liceos de señoritas, toda una revolución educativa en las principales ciudades argentinas. Que las mujeres ingresaran al secundario constituía la puerta para su futuro acceso a las profesiones liberales. Otra tarea era la construcción de una infraestructura escolar ambiciosa. Había catorce colegios nacionales y 8000 alumnos de secundaria y se fundaban escuelas comerciales, industriales, agrícolas y técnicas.

Una descripción de los colegios nacionales de la época puede leerse en el libro de Lucien Abeille, publicado en francés en 1910. Abeille, profesor en el Colegio Nacional de Buenos Aires, dice que en la Argentina se han solucionado problemas educativos que Francia no ha resuelto aún, por ejemplo, la cuestión de la gratuidad de la enseñanza secundaria y el de la “educación patriótica” que no es chauvinista, aclara:

“Los colegios nacionales reciben en pie de igualdad al descendiente de los héroes de la Independencia y al hijo de inmigrantes, codo a codo, en los bancos, y esa amistad nacida en la adolescencia sigue. Así se forma una elite que debe recibir y conservar la cultura intelectual y cívica que es el ornamento de la democracia” (24).

Esta afirmación de Carlos Octavio Bunge (1875-1910), ratifica el lugar que ocupaba la educación en la clase política liberal, democrática, ilustrada y nacionalista del 900: “Para la realización de la democracia, en lo humanamente posible, es condición esencial la cultura del pueblo [...] ¡El Estado democrático es el Estado enseñante! [...] Aunque con el antecedente de la Reforma [protestante], su concepto actual nació de la Revolución Francesa”.

Explica Bunge el lugar central que ocupa la enseñanza de la historia en la escuela y hace el elogio de la iniciativa del presidente del Consejo Nacional de Educación, el médico higienista José María Ramos Mejía: “Ante todo, y por todos los medios, se ha tratado de robustecer en lo posible el carácter nacionalista de la enseñanza primaria. La afluencia de la inmigración podría hacer del cosmopolitismo resultante en la población, un verdadero peligro social. El mejor medio para combatirlo es la escuela”. Con ese objetivo se han expurgado los textos y reformado los programas que desde el primer grado y con marcado carácter concéntrico, inician en el estudio del idioma, de la geografía y de la historia nacionales para desenvolverlo ampliamente en los grados sucesivos.

Para llevar a la práctica ese objetivo, Bunge escribe el

libro de lectura *Nuestra patria*. Es de tendencia nacionalista, admite, pero no chauvinista. Se propone ofrecer conocimientos fundamentales de historia, poesía y tradición sin la patriotería que es la caricatura del patriotismo. El autor, que da mucha importancia a la acción del Estado en el “movimiento centralizador” de la instrucción pública, lamenta la ausencia de historia, idioma y geografía argentinos en las escuelas privadas religiosas donde se formaban las mujeres de la clase dirigente (25).

Ricardo Rojas: La historia en el centro de las humanidades

“La Historia es en la actualidad por la índole de sus estudios el centro de las humanidades modernas, de la epopeya a la narración de las grandes vidas [...] Es además esencialmente educativa del carácter y de la inteligencia; ella da su material y su experiencia a la moral; es un ejercicio de la memoria y de la imaginación cuya enseñanza depende de los propósitos cívicos de la educación de cada pueblo; por eso, es obra de filósofos, de historiadores y de estadistas”.

Estos y otros conceptos figuran en el libro de Ricardo Rojas, *La Restauración nacionalista*, relato de un viaje para conocer el régimen de los estudios históricos en Alemania, Francia, Gran Bretaña, España, Italia y los Estados Unidos y presentar “a nuestros estadistas” la función que naciones ilustres dan a la Historia en la educación nacional.

Ricardo Rojas pudo comprobar *in situ* - asistió a clase en todos los niveles de la enseñanza- el esfuerzo de escritores y de profesores y maestros por crear esa historia nacional francesa donde hasta entonces se enseñaba historia clásica dentro de la tradición medieval y humanista europea.

También en los Estados Unidos era un valor entendido que la historia se enseñaba para promover el patriotismo. En Alemania se iba más allá. Según observó Rojas ese pueblo heterogéneo había llegado por la educación a la homogeneidad nacionalista: “la lección de [la derrota] Jena y de [la paz] de Tilsitt, enseñada imperialmente en sus escuelas llevó a Sedán”. Sobre este ejemplo, el emperador Hohenzollern quería estimular cada vez más el estudio de la disciplina (26).

El libro incluía además una propuesta personal acerca de la renovación de la enseñanza de la historia nacional, cuyo balance hasta esa fecha Rojas calificaba de deplorable, por su excesivo apego al modelo europeo y la consiguiente falta de elaboración propia.

“Nuestra situación de pueblo nuevo y cosmopolita, requiere del Estado argentino, hoy más que nunca el culto de la tradición y la formación de un ambiente histórico nacional”.

Para realizar ese objetivo, Rojas (1882-1957) propone una serie de iniciativas, desde la creación de una Escuela de Historia hasta la preservación de los viejos nombres de localidades de carácter simbólico y sugestiva belleza, en lugar de tener una nomenclatura parecida a un escalafón militar...

Hay más: editar colecciones de documentos para la historia argentina, libros de viajeros y cronistas; antigüedades literarias, folklore, epistolarios, antologías, legislación, arqueología y lingüística, y renovar los programas de la facultad de Filosofía y Letras para que ésta se constituya en el hogar del humanismo argentino. Rojas no sólo fundó la cátedra de literatura argentina y el Instituto, escribió la primera *Historia de la literatura argentina* y dirigió una colección popular de autores argentinos.

Quince años después, realiza el balance de la tarea; reconoce

que se hizo mucha obra para la formación del profesorado secundario pero que hay retraso en la enseñanza primaria pese al esfuerzo, entre otros, de Ramos Mejía. Es cierto que la escuela primaria es difícil por su población cosmopolita y su anarquía pedagógica y que debe renovarse el lugar de la historia en la escuela. Las dificultades se entienden: se trata de un pasado de tradiciones contradictorias, con indios, conquistadores, gauchos, inmigrantes y criollos no refundidos aún en una síntesis superior de cultura. Esta civilización incipiente ha trabajado poco sobre las propias ideas y vive del préstamo o del trasplante europeo.

Pero merece destacarse que el pensamiento de Rojas es en todo momento humanista, no chauvinista: “La unidad del espíritu humano y la obra solidaria de la civilización aconsejan no destruir las nacionalidades sino crearlas y fortalecerlas. Nuestro patriotismo hoy se ejercita en la paz”. Con respecto al posible chauvinismo aclara que en un libro de educación argentino puede hallarse algún exceso de patriotismo litúrgico, pero nunca el deliberado propósito de disciplinar a un inocente para ahondar sueños de hegemonía (27).

Juan Álvarez. Balance y propuesta

En 1910, Juan Álvarez, joven historiador, economista y sociólogo, nacido en Entre Ríos y radicado en Rosario, profesor del Colegio Nacional, autor de las *Guerras civiles argentinas* (1906) y de *Orígenes de la música argentina*, escribe *Historia de Santa Fe*, una investigación hecha a su costo y publicada con apoyo estatal, que en el contexto patriótico del primer Centenario de la Independencia, representó un punto moderado y crítico.

Teme Álvarez las consecuencias de convertir a la historia en pedestal de un orgullo nacional basado en la acumulación de prohombres, o de reducirla a una simple estadística comentada y dejar a la gente vivir según sus propios impulsos. Aboga por la historia contemporánea. Sería desesperante, observa, detener la historia de Santa Fe en 1850 cuando la provincia era una región inhospitalaria y era imposible extraer de su suelo una bolsa de trigo. Piensa que una historia desprovista de genios y de héroes difiere bastante de lo que aprenden los niños en las escuelas y le parece más útil examinar los hechos como simples consecuencias de las necesidades del momento: veremos entonces que el presente es solo el pasado corregido, afirma. Existe asimismo la posibilidad de que el culto al pasado engendre odios injustos y que divinizar las ruinas resulte ser un medio de preparar nuevas ruinas:

“Pasada la necesidad que fomentó la creación de modelos belicosos es hora ya de ir pensando en otros modelos, de recordar que la violencia ha tenido solo un valor relativo en la historia del mundo y de evitar sobre todo que las revoluciones futuras se excusen con el brillo artificial de las revoluciones pasadas”. Dentro de esa línea de pensamiento propone que se estudien en historia los fenómenos sociales y que se esclarezca cómo obró la violencia y qué resultados produjo... El libro se ocupa precisamente de mostrar que Santa Fe, esa llanura uniforme con sus espantosas sequías, abandonada a sí misma no ofrecía facilidades para la vida. Por eso pone énfasis en señalar las diferencias registradas entre 1810 y 1880. Esos cambios sorprendentes ocurrieron en muy poco tiempo. Se pregunta ¿Esto es consecuencia de la Revolución de Mayo, o el progreso hubiera llegado igual? El gobierno español no era el único obstáculo que se oponía al progreso del Río de la Plata. Luego enumera los males de la vida institucional, en 1909.

Volvió sobre estos mismos temas con interés renovado en una comunicación al Congreso Americano de Ciencias Sociales de 1916, titulada “La escuela argentina y el nacionalismo” (28). Entonces la primera guerra mundial estaba en su apogeo y esta realidad peligrosa inspiraba el breve y sustancioso texto.

“Al contemplar esta población y esta riqueza cuya influencia destruye las anteriores costumbres de la región, acongoja nuestro espíritu la duda de si realmente todo ello es argentino y definitivo, o si se tratará tan solo de una pasajera y accidental acumulación de hombres y capitales extranjeros dentro de la frontera que limita nuestra personalidad política; si esos pobladores venidos de diversos países, constituirán en caso de peligro el baluarte de la defensa nacional, o si por el contrario actuarán frente al posible y futuro enemigo como un elemento de debilidad y fracaso”.

Álvarez repasa cifras. En el Censo de 1914, treinta y cinco de cada cien pobladores varones de la Argentina eran extranjeros; en las ciudades había ya más varones extranjeros que argentinos. Se pregunta: ¿conviene confiar en que la llegada de tantos extranjeros en nada modificará nuestra personalidad? ¿Es preferible cohesionar a la población volviendo a las raíces católicas? ¿Aumentar los privilegios de los criollos? ¿Buscar en el pasado la base, las raíces en cuyo derredor se agrupen los recién venidos como simples accesorios de un todo preexistente? El punto débil de esa toma de posición, explica Álvarez, es que el pasado varió sin cesar y que ni siquiera antes de la inmigración la población argentina ofreció aspectos de nacionalidad compacta.

“Como nuestro pasado de remota colonia española o de pequeño país en formación no tenía por qué ofrecer al mundo aspectos extraordinarios (...) se ha concluido por corregir sistemáticamente los hechos, borrar los defectos, magnificar las virtudes, fabricar, en una palabra, el pasado que hacía falta a los defensores de la teoría” (...). Pero nuestros dirigentes al encomendar a la escuela la nacionalización del país ni definen claramente el ideal –como lo hacen las religiones– ni determinan otras formas de alcanzarlo que amar a la patria y sus prohombres, votar los días de elección, hablar castellano y respetar sus leyes. ¿Cuál es el ideal colectivo transmitido de generación en generación por la enseñanza de la historia? De este modo sucede que nuestras escuelas hacen conocer a los niños el territorio, pero no les dicen cuál es el mejor modo de utilizarlo; les enseñan a defender el territorio y cómo se lo defendió en el pasado, pero no les dicen cuáles son los peligros de la pérdida de la independencia. Se copia a Europa como si debiéramos reducir nuestra política de pueblo nuevo a envejecer (...) con ese criterio no se prepara a los alumnos contra las ideas disolventes que les esperan en la vida diaria; tienen que defenderse con emociones, no con argumentos”.

Quiere Álvarez que el maestro forme demócratas y ciudadanos y si bien considera positiva la obra realizada hasta entonces por la escuela, propone complementar su actual programa y evitarle desviaciones; por ejemplo, que además de lo que hoy enseña se incluyan las posibilidades de mejora de la especie humana que han existido y existen dentro de nuestra frontera, y que es posible que desaparezcan si perdiéramos la independencia y el gobierno propio. Conocer los medios más apropiados para realizar esas posibilidades constituye hoy, afirma, el único ideal netamente argentino. Porque si las ventajas pertenecen a unos pocos, es de temerse que los restantes no pongan gran empeño en sostener ese estado de

cosas.... lo más seguro es organizar el país de tal modo que al instalarse en él, con nuestra venia, cualquier hombre de la tierra compruebe que ninguna otra fórmula podría estar mejor... Como los niños de hoy producirán con su voto las leyes de mañana, parece indicado enseñar a cada generación, además de las ventajas, los defectos del país; además de lo que se hizo lo mucho que queda por hacer. Y para esto lo más sencillo es ajustarse pura y simplemente a la verdad. El presente y el futuro son lo principal, el pasado lo accesorio y es inadmisibles que un país de amplísimos horizontes como el nuestro, concluya por recomendar en sus escuelas el quietismo a fuerza de admirar el pasado (29).

Consideración actual

Como vemos, quienes intervinieron en el debate acerca de la enseñanza de la historia y la identidad eran figuras de primera línea dentro del ambiente intelectual, cultural y político de los primeros años del siglo XX. La posta que ellos dejaron fue tomada por los especialistas de la Nueva Escuela Histórica, encabezados por Ricardo Levene. Pero entre tanto, la versión inicial de la Historia Argentina, adaptada a las necesidades de los primeros años del siglo, y al consenso establecido entonces, después de la crisis de 1930 resultó poco creíble en su empeño por mostrar glorias militares, vidas ejemplares y próceres intachables y en relegar al olvido a importantes actores, tales como las parcialidades indígenas, los inmigrantes forzosos africanos y los caudillos provincianos.

Estas y otras ausencias dejaban sin explicación posible a importantes capítulos del pasado que constituyen piezas indispensables para la comprensión del presente. La voz de los excluidos se expresaría en las duras querellas historiográficas de los años 1930-1970, en medio de las crisis políticas que expresaban desacuerdos profundos.

Hay entonces, bueno es recordarlo, una tradición cultural seria, imaginativa, flexible y desde luego perfectible. Ella es digna de tenerse en cuenta en estos tiempos de globalización cultural en que las mudanzas continuas de escenario nos obligan a pensar en plazos cortos. Los jóvenes se preguntan hoy cuál es el sentido de estudiar el pasado nacional; dadas las dificultades del presente sospechan de todo y de todos, como si la historia argentina fuera poco más que un repertorio de trampas para ingenuos.

Pero por otra parte, la tendencia de la reforma educativa de los años 1990 a diluir la historia en las ciencias sociales, sobre la base de modelos que ya habían sido utilizados y descartados en países de Europa, generó más dudas y protestas. Como bien expresó el dictamen de la Junta Provincial de Estudios Históricos de Santa Fe, en 2004, con respecto al lugar de la historia en los Contenidos Básicos Comunes de la Enseñanza General Básica y de la Educación Polimodal, “la inexistencia de la Historia como materia de estudio autónoma en los planes vigentes y el enfoque despersonalizado y anónimo de los procesos históricos adoptado, contribuye a diluir la identidad nacional en momentos en que es imperioso reafirmarla como una fortaleza para interactuar con personalidad propia frente a las oportunidades y amenazas de la globalización”.

Consecuente con este reclamo que expresó a la amplia mayoría de los investigadores y profesores de la materia, a la Academia Nacional de la Historia y a las Juntas provinciales, la Ley Nacional de Educación 26.206, atribuye a la educación

el carácter de “política de Estado para construir una sociedad justa, reafirmar la soberanía e identidad nacional, profundizar el ejercicio de la ciudadanía democrática y fortalecer el desarrollo económico-social de la nación” .

Hoy, los países que se liberaron en la segunda mitad del siglo XX, recurren al relato histórico unificador como herramienta en la lucha contra las distintas formas de globalización; en cambio, en las viejas naciones de Occidente empiezan a estar fuera de uso las historias nacionales que han puesto el acento en la búsqueda de la homogeneidad cultural. Se admite ahora la diversidad, se la destaca y valora. En algunos casos, las historias sociales de las etnias, de las clases sociales, o de las mujeres sustituyen a la historia nacional.

En la Argentina el reclamo actual incluye la construcción de la ciudadanía; el estudio de la historia reciente con toda su dolorosa carga; la incorporación de los “pueblos originarios” los vencidos de la Conquista española; darle lugar a la llamada “gente sin historia”, mujeres, minorías étnicas; reconocer el aporte de los inmigrantes; respetar a los caudillos como expresión de los intereses regionales. Por otra parte, la marca dejada por la enseñanza de la historia patriótica no se ha perdido del todo. Es bueno rescatarla en su intención de construir al ciudadano por sobre las diferencias. Pero a condición de incluir en la historia nacional las distintas vertientes que formaron el país sin prejuicios ni estigmas. Todas las voces, no para volver al pasado, sino, como proponía Juan Álvarez, para proyectar el futuro sobre bases más sólidas.

Notas

- 1 Bernard Guenée, cit. por Dominique Schnapper. *La comunidad de los ciudadanos. Acerca de la idea moderna de nación*. Madrid Alianza Editorial, 2001, p. 128
- 2 Fernando J. Devoto. “Idea de Nación, Inmigración y “Cuestión Social” en la historiografía académica y en los libros de texto de Argentina (1912- 174)” En: *Propuesta educativa*. Año 5, Número 8, abril de 1993
- 3 Ernest Renan (1823- 1892). Cit por Adolfo Posada. *La República Argentina*. Buenos Aires., Hyspamérica, 1986, p. 353)
- 4 *La Nación*, 27 –10- 2002
- 5 www.english.emory.edu/Bahri/Anderson.html).
- 6 Leoncio Gianello. *La enseñanza de la historia en la Argentina*. México. Instituto Panamericano de Historia y Geografía, 1951, p. 10 y ss).
- 7 Sarmiento D. F. *Educación popular. Obras Completas*, Buenos Aires, Márquez, Zaragoza y Cía. 1902, t. 11, p. 345
- 8 Brackenridge. E.M. *La Independencia argentina*. Buenos Aires, Rosso, 1927, t. 2, p.128
- 9 Andrés Lamas. “Juicio Crítico”. En M. A. Pelliza. *Glorias argentinas* Buenos Aires, Lajouane, 1884, p. VIII
- 10 Alfredo de Brossard. *Rosas visto por un diplomático francés*. Buenos Aires, Editorial Americana, 1942, p.313 y ss
- 11 M.A. Pelliza, *Glorias argentinas*. P. 170
- 12 Sarmiento, D.F. *Ideas Pedagógicas. Obras*, t, 28, p. 141
- 13 María Sáenz Quesada. *El Estado rebelde. Buenos Aires entre 1850/ 1860*, Buenos Aires, Editorial de Belgrano, 1982, p. 308
- 14 Sarmiento DF *Espíritu y condiciones de la historia de América*. *Obras*, t. XXI, p. 90- 111.
- 15 Rafael Alberto Arrieta. “Las letras en el destierro”. En *Historia de la literatura argentina*, Buenos Aires, Peuser, 1959, t 2, p. 158
- 16 Sarmiento. *Los emigrados. Páginas póstumas. Obras*, t. , p. 371
- 17 Ricardo Caillet Bois. “La historiografía”. En: *Historia de la literatura argentina*, t T. 6, p. 35.
- 18 Cecilia Braslavsky. *Los usos de la historia en la educación argentina con especial referencia a los libros de texto para las escuelas primarias. 1853- 1916*. FLACSO. Programa Argentina. Serie Documentos e Informes de Investigación. N° 133, p. 54
- 19 Lilia Ana Bertoni. *Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas. La construcción de la nacionalidad a fines del siglo XIX*. Buenos Aires, FCE, 2001, p. 117 -190
- 20 Ibidem, p. 165
- 21 Genaro Bevioni. *Argentina 1910. Balance y memoria*. Buenos Aires, Leviatán, 1995, p. 91)
- 22 J.J. Biedma. *Enseñanza de la Historia Argentina. Espíritu y alcance de su enseñanza en el Colegio Nacional*. 1903 Con una dedicatoria a Juan Cánter.
- 23 D. Schnapper, 2001,. passim
- 24 Lucien Abeille. *L'Esprit démocratique de l'enseignement secondaire argentin*. París, 1910.
- 25 C. O. Bunge . “Estado general de la educación argentina en el primer centenario de la Revolución (1810-1910) En : C. O. Bunge. *Estudios pedagógicos*. Madrid, Espasa Calpe, 1927
- 26 Ricardo Rojas. *La Restauración nacionalista. Informe sobre la educación*. Buenos Aires, Ministerio de Instrucción Pública y Justicia, 1909, p. 153
- 27 Ricardo Rojas. *La historia en las escuelas*. Buenos Aires, La Facultad, 1930, p. 281.
- 28 Aurora Ravina. “Nuevos proyectos, nuevos miembros, nuevos tiempos”. En : Academia Nacional de la Historia. *La Junta de Historia y Numismática americana y el movimiento historiográfico en la Argentina. 1893- 1938*. Buenos Aires. Academia Nacional de la Historia, 1995, p. 86
- 29 Juan Alvarez. “La escuela argentina y el nacionalismo”. En : *Revista Argentina de Ciencias Políticas*. Año VI, t. XII, N° 70. Buenos Aires, 1916

BIBLIOTECA DEL CENTRO DE INFORMACION DE LA ACADEMIA NACIONAL DE EDUCACION (CIANE)

La biblioteca del Centro de Información de la Academia Nacional de Educación (CIANE) es de libre acceso para estudiantes universitarios y terciarios, profesores e investigadores de la educación.

Días y horario: Martes y Viernes de 14y30 a 18y30 horas
Teléfono: 4806-2818/8817
E-mail: info@acaedu.edu.ar

LA JUBILACIÓN DE LOS DOCENTES OTORGADA POR LA ANSES

Por el **Dr. Luis Ricardo Silva**

Todo docente que haya obtenido su jubilación ordinaria tiene derecho al 82 % de los haberes correspondientes a que si se mantuviera en actividad

Ley 23.895 (31/12/91) Derogada por Ley 23.996
Ley 24.016 (1/01/92) Dto. 78/94
Resolución SS 8/07

Fallo Gemelli

La norma aplicable a las jubilaciones de docentes depende de la jurisdicción y de la fecha de la resolución de Anses que la otorgó.

Nos referiremos solamente a las jubilaciones otorgadas en la jurisdicción nacional y, por tal razón analizaremos las leyes 23.895, 24.016, Decreto 78/94, Decreto 137/05, Resolución 8/07 de la Subsecretaría de Políticas de la Seguridad Social y la doctrina de la Corte Suprema de Justicia de la Nación en autos "Gemelli".

Las jubilaciones otorgadas antes del 31/12/91 se rigen por la Ley 23.895.

Las jubilaciones otorgadas desde el 1/01/92 se rigen por la Ley 24.016.

La Ley 23.895 estableció como requisitos a) la permanencia al personal comprendido en la Ley 14.473; b) haberse desempeñado en los niveles inicial, primario, medio, técnico y superior no universitario, de establecimientos públicos o privados; c) 25 años de servicios, de los cuales 10 como mínimo, continuos o discontinuos, al frente de alumnos; d) 57 años de edad las mujeres y 60 los hombres.

La Ley 23.895 en su art. 3º estableció que el haber mensual será equivalente al 82% móvil de la remuneración mensual del cargo u horas de cátedra que tuviera asignadas al momento del cese. Por su parte el art. 4º dispuso que los haberes de las jubilaciones docentes ordinarias, por invalidez y las pensiones de sus causa habientes, otorgadas o a otorgar por aplicación de leyes vigentes con anterioridad, se reajustarán de conformidad con las normas de la presente dentro de los 60 días de su promulgación.

Esta norma garantiza el derecho al reajuste por movilidad de toda jubilación docente otorgada antes del 31/12/91, fecha de derogación de la Ley 23.895.

La Ley 24.016, vigente desde el 1/01/92 reiteró los requisitos y la determinación del haber mensual de las jubilaciones del personal docente al que se refiere la Ley 14.473, establecidos por la Ley 23.895, con el agregado de una excepción por el lapso de 5 años (1992-1997) los montos móviles de los beneficios que acuerda la ley serán del 70%.

El art. 4º de la ley 24.016 estableció que, en todos los casos, el haber jubilatorio será reajustado en la medida en que se modifiquen los sueldos del personal en actividad. Esta misma norma, con el agregado "de inmediato" estaba incluida en la ley 23.895.

La supresión de esta fórmula explica por qué la ANSES sólo

reajusta los haberes de la jubilación de los docentes cuando se lo ordena una sentencia de la justicia federal en la seguridad social.

Mediante el Decreto 78, reglamentario del art. 160 de la Ley 24.241, publicado en el Boletín Oficial el 24/01/94, y suscripto por Menem y Cavallo se estableció que, a partir de la fecha de entrada en vigencia de la Ley 24.241, es decir el 7 de julio de 1994, quedaba derogada, entre otras, la Ley 24.016.

La Corte Suprema de Justicia de la Nación, al pronunciarse en los autos "CRAVIOTTO", el 19 de mayo de 1999, declaró la inconstitucionalidad del Decreto 78/94, entre otras razones porque el Poder Ejecutivo, en ningún caso, puede alterar el espíritu de la ley que reglamenta mediante excepciones reglamentarias y menos aún derogar normas legales. Añade que es claro que, si la ley objeto de reglamentación no derogó una norma de igual rango, el decreto reglamentario no pudo hacerlo.

El Decreto 137, del 21/02/05, que empezó a regir el 1º de mayo de ese año, creo el Suplemento "Régimen Especial para Docentes" a fin de abonar a sus beneficiarios la diferencia entre el monto del haber otorgado en el marco de la Ley 24.241 y el porcentaje establecido en el art. 4º de la Ley 24.016, considerando los requisitos de edad y años de servicios exigidos en su art. 3º.

Por este mismo decreto, los docentes enunciados en el art. 1º de la Ley 24.016 deberán aportar una alícuota diferencial del 2% por sobre el porcentaje vigente de acuerdo con el Sistema Integrado de Jubilaciones y Pensiones aprobado por Ley 24.241.

Posteriormente, la Corte Suprema de Justicia de la Nación en los autos "GEMELLI", mediante fallo del 28/07/05, sostuvo que el régimen jubilatorio de la Ley 24.016 ha quedado sustraído de las disposiciones que integran el sistema general reglamentado por las Leyes 24.241 y 24.463, con el que coexiste, manteniéndose vigente con todas sus características, entre las que se encuentra su pauta de movilidad.

Añade el fallo que este criterio se ve confirmado por el tratamiento parlamentario dado a la propuesta de supresión de estatutos especiales enviada por el Poder Ejecutivo al Congreso en el año 2002 (mensaje 535 del 25 de marzo de ese año), que incluía a la Ley 24.016 entre las normas ha ser derogadas y que concluyó con la sola eliminación de las jubilaciones para los funcionarios políticos de los poderes legislativo y ejecutivo.

Finalmente, el 4 de octubre de 2007, el Subsecretario de Políticas de la Seguridad Social, mediante Resolución 8 dejó establecido que, a los fines de cálculo del Suplemento Docente que corresponde a los docentes que hubieran optado por la renuncia condicionada, establecido por el Decreto 8820/62, se deberá tener en cuenta la última remuneración percibida por el titular a la fecha

del cese definitivo.

Esta resolución precisa cuál es la remuneración mensual equivalente al 82% móvil que deberá tenerse en cuenta para determinar el haber mensual de las jubilaciones. Es la remuneración asignada al momento del cese, conforme el art. 4o de la Ley 24.016, y no al momento de la presentación de la renuncia condicionada. La distinción es importante porque la remuneración puede ser diferente, dada la movilidad de la situación de revista de los docentes.

En conclusión, a la fecha, los docentes que obtienen su jubilación por ANSES obtienen el 82% de la remuneración mensual del cargo u horas asignadas al momento del cese. En las liquidaciones respectivas el haber mensual está integrado

por cinco rubros: a) Prestación Básica Universal; b) Prestación Compensatoria; c) Prestación de Asignación por Permanencia; d) Suplemento Docente; e) Suplemento por Movilidad.

Este último suplemento – que integra el suplemento docente – resulta de los aumentos de carácter general que se otorga periódicamente a todos los jubilados, como el 7,5% a partir de marzo y el 7,5% a partir de junio de este año.

En cuanto a la movilidad, como ANSES no la reconoce, es necesario demandarla ante la Justicia Federal de la Seguridad Social, después de haber agotado la vía administrativa. De ahí que todo docente, cualquiera haya sido la fecha en la que obtuvo su jubilación ordinaria, tiene derecho a percibir un haber equivalente al 82% del que percibiría si siguiera en actividad.



ACADEMIA NACIONAL DE EDUCACION

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

PUBLICACIONES

LIBROS EN COLABORACION

- "Ideas y Propuestas para la Educación Argentina". ⁽¹⁾
- "Pensar y Repensar la Educación. Incorporaciones, presentaciones y patronos (1984-1990)". ⁽²⁾
- "Reflexiones para la Acción Educativa. Incorporaciones, presentaciones y patronos (1993-1994)". ⁽¹⁾
- "La Formación Docente en Debate". ⁽³⁾
- "La educación, política de estado".
- "Academia Nacional de Educación 20 Anos.". ⁽¹⁾
- "La educación en debate. Crisis y cambios. Incorporaciones, presentaciones y patronos (1997-2004)". ⁽¹⁾

COLECCION "ESTUDIOS" ⁽⁴⁾

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

participación y democracia: Escuela autónoma y ciudadanía responsable".

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

COLECCION "CONFLUENCIAS" ⁽⁴⁾

- **BATTRO A. Y DENHAM, P.** "Hacia una inteligencia digital".

COLECCION "PREMIOS" ⁽⁴⁾

- **BARBOZA R., BOYKO R., GALVEZ C. Y SUPPA M.** "Educación media y cultura adolescente. Desafío del siglo XXI".
- **GVIRTZ SILVINA** "De la tragedia a la esperanza. Hacia un sistema educativo justo, democrático y de calidad".

COEDICION

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

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

CONVENIO CON SANTILLANA ⁽⁷⁾

- **EICHELBAUM DE BABINI, A.M., GIBAJA, R.E., LEIBOVICH DE GUEVENTTER, E.** "La investigación en el área educativa. Tres perspectivas".
- **WEINBERG, GREGORIO** "De la "Ilustración" a la reforma universitaria. Ideas y protagonistas".
- **AGULLA, J.C., MARTINEZ PAZ, F., SALONIA, A.F., STORNI, F.** "Educación y política en la Argentina. Realidad y perspectivas".
- **MIEMBROS DE LA ACADEMIA NACIONAL DE EDUCACIÓN.** "Política educativa para nuestro tiempo".

CD-ROM ⁽⁵⁾

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

PUBLICACION PERIODICA ⁽⁶⁾

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

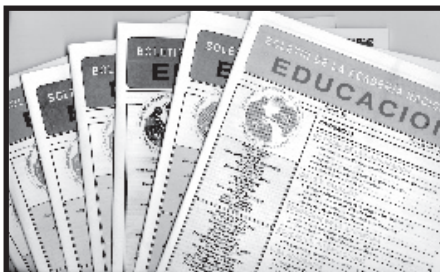
Precios:

(1), \$20 / (2), \$25 / (3), \$19 / (4), \$10 / (5), \$30 / (6), suscripción por cuatro ejemplares, \$15.

(7) En venta en Santillana

Calendario escolar 2008

	INICIAL			PRIMARIA			SECUNDARIA		
	Inicio	Receso	Fin	Inicio	Receso	Fin	Inicio	Receso	Fin
Buenos Aires	3-Mar	28/07 al 08/08	12-Dic	3-Mar	28/07 al 08/08	12-Dic	3-Mar	28/07 al 08/08	12-Dic
Catamarca	25-Feb	14 al 25/07	5-Dic	25-Feb	14 al 25/07	5-Dic	25-Feb	14 al 25/07	5-Dic
Córdoba	3-Mar	07 al 18/07	5-Dic	3-Mar	07 al 18/07	5-Dic	3-Mar	07 al 18/07	5-Dic
Corrientes	3-Mar	14 al 25/07	12-Dic	3-Mar	14 al 25/07	12-Dic	3-Mar	14 al 25/07	12-Dic
Chaco	5-Mar	21/07 al 01/08	5-Dic	3-Mar	21/07 al 01/08	5-Dic	10-Mar	21/07 al 01/08	5-Dic
Chubut	3-Mar	07 al 18/07	12-Dic	3-Mar	07 al 18/07	12-Dic	10-Mar	07 al 18/07	5-Dic
Entre Ríos	3-Mar	14 al 25/07	5-Dic	3-Mar	14 al 25/07	5-Dic	3-Mar	14 al 25/07	5-Dic
Formosa	3-Mar	14 al 25/07	5-Dic	3-Mar	14 al 25/07	5-Dic	3-Mar	14 al 25/07	5-Dic
Ciudad de Buenos Aires	3-Mar	28/07 al 08/08	5-Dic	3-Mar	28/07 al 08/08	5-Dic	3-Mar	28/07 al 08/08	5-Dic
Jujuy	3-Mar	14 al 25/07	5-Dic	3-Mar	14 al 25/07	5-Dic	3-Mar	14 al 25/07	5-Dic
La Pampa	5-Mar	14 al 25/07	5-Dic	5-Mar	14 al 25/07	5-Dic	5-Mar	14 al 25/07	5-Dic
La Rioja	3-Mar	14 al 25/07	5-Dic	3-Mar	14 al 25/07	5-Dic	3-Mar	14 al 25/07	5-Dic
Mendoza	3-Mar	14 al 25/07	5-Dic	3-Mar	14 al 25/07	5-Dic	3-Mar	14 al 25/07	5-Dic
Misiones	3-Mar	14 al 25/07	5-Dic	3-Mar	14 al 25/07	5-Dic	3-Mar	14 al 25/07	5-Dic
Neuquén	3-Mar	14 al 25/07	16-Dic	3-Mar	14 al 25/07	16-Dic	3-Mar	14 al 25/07	12-Dic
Río Negro	25-Feb	14 al 25/07	28-Nov	25-Feb	14 al 25/07	28-Nov	11-Mar	14 al 25/07	5-Dic
Salta	10-Mar	14 al 25/07	21-Nov	3-Mar	14 al 25/07	5-Dic	3-Mar	14 al 25/07	5-Dic
San Juan	3-Mar	14 al 25/07	5-Dic	3-Mar	14 al 25/07	5-Dic	3-Mar	14 al 25/07	5-Dic
San Luis	3-Mar	14 al 25/07	5-Dic	3-Mar	14 al 25/07	5-Dic	3-Mar	14 al 25/07	10-Dic
Santa Cruz	3-Mar	10 al 25/07	12-Dic	3-Mar	10 al 25/07	12-Dic	3-Mar	10 al 25/07	12-Dic
Santa Fe	3-Mar	14 al 25/07	5-Dic	3-Mar	14 al 25/07	5-Dic	3-Mar	14 al 25/07	5-Dic
Santiago del Estero	3-Mar	14 al 25/07	28-Nov	3-Mar	14 al 25/07	5-Dic	3-Mar	14 al 25/07	5-Dic
Tucumán	3-Mar	14 al 25/07	5-Dic	3-Mar	14 al 25/07	5-Dic	3-Mar	14 al 25/07	5-Dic
Tierra del Fuego	3-Mar	14 al 25/07	5-Dic	3-Mar	14 al 25/07	5-Dic	3-Mar	14 al 25/07	5-Dic



SUSCRIPCION AL BOLETIN DE LA ACADEMIA NACIONAL DE EDUCACION

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

Envío giro postal por \$ 15 a nombre de la Academia Nacional de Educación, para recibir 4 ejemplares del Boletín.

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

Un Plan para que se finalicen estudios primarios y secundarios

Lo presentaron la presidenta de la Nación y su ministro de Educación en abril

La presidenta de la Nación, **Dra. Cristina Fernández de Kirchner**, y el ministro de Educación de la Nación, **Lic. Juan Carlos Tedesco**, presentaron el 24 de abril el **Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios (FinEs)**, cuyo objetivo es garantizar el cumplimiento de la escolaridad obligatoria de los jóvenes y adultos que no hayan completado sus estudios en término.

El Plan se propone colaborar con la finalización de la educación básica mediante alternativas flexibles, que se adapten a la edad y situación de los destinatarios, de modo que los adultos trabajadores puedan articular un plan de estudios con la institución a la que asistan.

De acuerdo con los datos exhibidos por el **Ministerio de Educación**, en la Argentina hay 1.200.000 personas de 16 a 45 años sin educación primaria completa y más de 5 millones sin educación secundaria.

Materias pendientes

El Plan comienza sus actividades el 20 de mayo.

Durante 2008 estará destinado a la finalización de estudios de jóvenes de 18 a 25 años que cursaron el último año de la educación secundaria como alumnos regulares, pero adeudan materias.

La segunda etapa, entre 2009 y 2011, será destinada a jóvenes y adultos que no iniciaron o no concluyeron su educación primaria y/o secundaria.

Presencial y virtual

Las clases se dictarán mediante convenios con diferentes organizaciones, en sedes de entidades públicas nacionales, provinciales o municipales; empresas; fundaciones; organizaciones civiles; escuelas secundarias comunes; y escuelas secundarias de adultos.

Los alumnos recibirán libros de texto, módulos de estudio y material de lectura.

Serán acompañados por tutores y profesores; accederán a tutorías virtuales, a través del Portal educ.ar; y podrán ver clases televisivas en el Canal Encuentro.

La evaluación se realizará a través de monografías, trabajos prácticos e investigaciones aplicadas a la producción. Y los exámenes se rendirán en las escuelas donde los alumnos cursaron el último año de la educación secundaria.

REUNION DEL LIC. TEDESCO CON ENTIDADES EMPRESARIAS

El ministro de Educación de la Nación, **Lic. Juan Carlos Tedesco**, se reunió el 14 de enero con entidades del sector empresarial, que le entregaron un informe sobre el cumplimiento de las Leyes de Educación, sancionadas entre 2005 y 2006, elaborado por los investigadores **Juan J. Llach**, **María Marcela Harriague** y **Margarita Carratú**.

El Lic. Tedesco mantuvo un encuentro con representantes de la **Asociación de Bancos Privados de Capital Argentino (ADEBA)**, la **Asociación Empresaria Argentina (AEA)**, la **Bolsa de Comercio de Buenos Aires**, la **Cámara Argentina de Comercio (CAC)**, la **Cámara Argentina de la Construcción (CAMARCO)**, la **Sociedad Rural Argentina (SRA)** y la **Unión Industrial Argentina (UIA)**.

El informe destaca avances en las leyes vigentes, subraya la importancia del **Instituto de Formación Docente** y alienta la actividad de su **Consejo Consultivo**, así como la actuación del **Instituto Nacional de Educación Tecnológica (INET)**.

Sus autores expresan que se cumplen las metas financieras y que los aumentos salariales absorben al menos dos tercios de la distribución de los recursos incrementales. A su vez, sugieren una aceleración de las acciones del **Instituto de Formación Docente** y recomiendan el diseño de un sistema de evaluación de resultados de los proyectos apoyados por el **Fondo para la Educación Técnica**.

UN NUEVO PORTAL EN EL "AÑO DE LAS CIENCIAS"

El ciclo lectivo 2008 fue declarado **Año de la Enseñanza de las Ciencias**, como reafirmación de una de las políticas educativas definidas para este ciclo.

En ese contexto, los ministerios de Educación y de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva presentaron el **Portal de Internet www.educaciencias.gov.ar**, en el cual se accede a recursos didácticos e iniciativas de ambos ministerios, otros sectores públicos, actores del ámbito privado y organizaciones civiles.

El sitio se propone ser un nexo entre docentes, padres y alumnos, que impulse la alfabetización científica de la sociedad y colabore en los procesos de enseñanza y aprendizaje de las ciencias.

Mejoras salariales para docentes universitarios

El Gobierno Nacional acordó con las representaciones gremiales un aumento salarial para los docentes universitarios nacionales, que estipula una recomposición salarial del 19,5% durante este año. El aumento será efectivizado en dos cuotas, en abril y agosto, al tiempo que se continuará con la recomposición del no-

menclador (diferencia salarial entre distintos cargos).

Esto representa un aumento del 24% al 30% durante el año y garantiza un sueldo de \$1.290,- para el cargo testigo (ayudante de primera categoría semisexclusiva).

Capacitación

A su vez, los docentes que hayan finalizado doctorados acreditados por la **Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (Coneau)** percibirán un plus en sus sueldos.

Los docentes preuniversitarios recibirán un aumento del 19,5%, en dos cuotas y

una suma extra, a cuenta de futuras modificaciones del nomenclador.

Durante la firma del acuerdo, el **Ministerio de Educación** anunció que se destinarán \$4 millones para capacitación docente y \$1 millón para capacitación en condiciones y seguridad de trabajo.

SE REUNIÓ EL CONSEJO DE CALIDAD EDUCATIVA

El organismo fue creado por la nueva Ley N°26.206

El ministro de Educación, Lic. Juan Carlos Tedesco, presidió el 29 de abril la primera reunión del Consejo Nacional de la Calidad Educativa, creado en el marco de la Ley de Educación Nacional N° 26.206.

En su artículo 98, la Ley de Educación Nacional establece la creación de este Consejo como órgano de asesoramiento especializado, con la participación de miembros de la comunidad académica y científica y representantes del Consejo Federal de Educación, el Congreso Nacional, las organizaciones del trabajo y la producción y las organizaciones gremiales docentes con personería nacional.

En la reunión estuvieron presentes ministros de edu-

cación provinciales, representantes de CTA (Central de Trabajadores Argentinos), CTERA (Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina), SADOP (Sindicato Argentino de Docentes Privados), UDA (Unión de Docentes Argentinos), CEA (Confederación de Educadores Argentinos), AMET (Asociación del Magisterio de Enseñanza Técnica), miembros de organismos internacionales, asociaciones empresarias y universidades nacionales.

A su vez, concurrieron el Secretario General de Educación del Ministerio de Educación y Ciencia de España, Prof. Alejandro Tiana Ferrer; el director del Instituto Nacional para la Evaluación

de la Educación de México, Prof. Felipe Martínez Rizo; la Oficial de Educación de Unicef en Argentina, Prof. Elena Duro; el Coordinador

del IIPE-UNESCO en Buenos Aires, Lic. Emilio Tenti Fanfani; y el director del CIPPEC, Lic. Axel Rivas.

Funciones del Consejo Nacional de la Calidad Educativa

Proponer criterios y modalidades en los procesos evaluativos del Sistema Educativo Nacional (SEN).

Participar en el seguimiento de los procesos de evaluación del SEN.

Elevar propuestas destinadas a mejorar la calidad de la educación y la equidad en la asignación de recursos.

Participar en la difusión y utilización de la información generada en dichos procesos.

Asesorar al Ministerio de Educación acerca de operativos internacionales de evaluación.

Un detallado estudio de la OEI sobre la convivencia escolar en nuestro país

El trabajo recoge cifras que no eran conocidas generalizadamente

La **Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)** y la **Fundación SM** presentaron el 16 de abril el documento *Estar en la Escuela: un estudio sobre convivencia escolar en la Argentina*.

Se trata de un relevamiento centrado en la mirada de los alumnos sobre la convivencia escolar, coordinado por el **Prof. Jason Beech**, investigador de la **Universidad San Andrés**, y el **Prof. Álvaro Marchesi**, secretario general de la OEI; realizado a través de un cuestionario respondido por 5.110 alumnos de 13 a 18 años, en 48 escuelas de la provincia de Buenos Aires; la Ciudad Autónoma de Buenos Aires; la ciudad de Rafaela, en la provincia de Santa Fe; y la ciudad de Tandil, en la provincia de Buenos Aires.

La investigación indaga las relaciones en el interior de la escuela, el sistema de convivencia, su elaboración y los problemas que existen.

Aumento de conflictos

Entre sus conclusiones se destaca que el 83,2% de los jóvenes encuestados afirma sentirse muy bien en la escuela y tener muchos amigos dentro de la institución.

El 72,5% está de acuerdo con que la escuela da importancia a enseñar a los alumnos a relacionarse en forma positiva con los demás. Y el 71,4% expresa que las relaciones entre profesores y alumnos son buenas.

Cerca del 65% percibe que la escuela es un ámbito en el que prevalece el orden; pero el 58,1% está de acuerdo o muy de acuerdo con que los conflictos han aumentado en los últimos tiempos.

Y el 35,3% considera que la escuela no enseña cómo resolver los problemas interpersonales.

Con respecto a las agresiones entre ellos, el 83,4% expresa no haber sido maltratado nunca o muy pocas veces. Y en relación con el maltrato por parte de los profesores entre el 87% y 95% expresa ser víctima en muy pocas ocasiones o nunca. En ese sentido, la agresión que más mencionan es tener mala voluntad (13%) y la ridiculización (8,7%).

Medidas más estrictas

El 73,5% de los encuestados considera que la principal causa de los problemas de convivencia reside en los propios alumnos, y el 26,6% pone la responsabilidad en los profesores.

En cuanto a la resolución de conflictos por parte de la escuela, el 49,1% manifiesta que se realiza de manera injusta, y el 73,6% entiende que las medidas deberían ser más estrictas.

Sólo el 4% de los alumnos recurre a los profesores cuando se encuentra frente a un conflicto, y el 40,8% interviene si en el problema participa un amigo.

Del estudio se desprende que el apoyo familiar no está directamente relacionado con el nivel socioeconómico de la institución ni con el tipo de gestión. Del mismo modo que no se perciben diferencias significativas entre las respuestas de varones y mujeres.

Educación en valores

El estudio finaliza con una serie de propuestas de intervención.

La primera es la construcción de sistemas de convivencia escolar participativos.

Sus autores subrayan: *“La escuela es una de las pocas instituciones capaces de llegar a todos, que transmite explícitamente valores. La solidaridad, el respeto por la diferencia, la defensa de la justicia, el diálogo y la participación política son valores que difícilmente los niños y jóvenes van a encontrar en los medios de comunicación o en otras instituciones”*.

En segunda instancia, sugieren el desafío de convertir la escuela en una institución amigable para los jóvenes, que busque caminos de aprendizaje para la convivencia pacífica con sus pares y con la autoridad.

Al respecto, proponen revisar las causas por las cuales la mayoría de los alumnos no recurre a los profesores ante problemas de convivencia, aunque manifiesta tener una buena relación con ellos.

Integración

Otra propuesta destacada es la búsqueda de alternativas que promuevan el apoyo de las familias, un factor determinante que no puede permanecer en la resignación.

Por último, señalan: *“Es difícil que la escuela sola pueda solucionar todos los problemas de convivencia. Sería interesante pensar en una escuela abierta a trabajar en forma integrada con otros servicios públicos”*.

Y concluyen: *“Hay mucho que la escuela puede mejorar. Pero el problema de la convivencia escolar incluye el nivel macroeducativo y los niveles intermedios, que deberían apoyar a las escuelas con formación para su personal, materiales didácticos, el nombramiento de profesionales especializados y la articulación con otras instituciones de la comunidad”*.

CIFRAS DE LA UNESCO SOBRE BAJO CRECIMIENTO DE LA EDUCACIÓN

El programa de la UNESCO "Educación Para Todos" presentó el informe Panorama Regional América Latina y Caribe. Según el documento, desde la creación del Programa en 2000, el crecimiento económico en la región fue lento y la reducción de la pobreza educativa progresó muy paulatinamente.

Primera infancia

De acuerdo con las cifras de Atención y Educación de la Primera Infancia (AEPI), entre 1999 y 2005 el número de niños matriculados en los centros de enseñanza preescolar de la región alcanzó la cifra de 19 millones.

A pesar de que el nivel regional de escolarización en preescolar es elevado, todavía se observan tasas inferiores al 35% en las Bahamas, Belice, Honduras, Guatemala, Paraguay y República Dominicana.

A su vez, en algunos Estados insulares del Caribe se dan disparidades muy acusadas entre los sexos.

Enseñanza Primaria Universal

Con respecto a la enseñanza primaria, el estudio señala que el número de nuevos alumnos aumentó sólo el 0,3% en la región, y en la subregión del Caribe la cifra disminuyó un 3%, debido a que el volumen de la población en edad escolar se redujo.

La región no está lejos de lograr el objetivo de la Enseñanza Primaria Universal (EPU), pero los progresos no son uniformes.

Dentro de cada país hay disparidades geográficas, que tienden a ser menores en los países que se hallan más cerca de la universalización de la escuela primaria, como Argentina, Brasil, México y Perú.

El informe señala que en casi toda la región siguen preocupando las tasas de repetición y las de terminación de los estudios primarios.

El porcentaje de repetidores de primer grado es particularmente elevado. En Brasil, por ejemplo, asciende a un 27% y en Guatemala a un 24%.

Enseñanza secundaria y superior

El informe señala que las tasas de escolarización en secundaria han aumentado considerablemente en 23 de los 28 países sobre los que se disponen datos.

En Belice, Costa Rica, Guatemala y Venezuela los aumentos fueron superiores al 30%.

El primer ciclo de la enseñanza secundaria es obligatorio en el 90% de los países de la región, y los niveles de escolarización son elevados, pero con variaciones importantes.

La mayoría de las nuevas plazas para estudiantes en la enseñanza superior se crearon en países grandes, como Brasil.

Aunque la educación superior se desarrolla continuamente en la región, el documento advierte que sólo tiene acceso a ella una porción pequeña del grupo de población en edad de cursar ese nivel de enseñanza.

Alfabetización adulta

El informe subraya que el número de adultos analfabetos sigue siendo un problema grave en la región. Se estima que oscila en torno a 38.000.000.

En algunos países, como Guatemala y Nicaragua, se observan tasas bajas de alfabetización adulta, inferiores al 80%.

La mejora de las tendencias regionales depende de la reducción del analfabetismo en estos países y en Brasil, que concentra el 40% del total de los adultos analfabetos.

Horas de clase

Un estudio del tiempo lectivo en primaria en 18 países de la región arroja un número de 790 horas de instrucción anuales exigidas, como promedio, en el primer y segundo grado de primaria, y de 795 horas para tercer grado.

Globalmente, se espera que los alumnos reciban 795 horas de instrucción a lo largo de los seis primeros años de escolarización.

No obstante, el informe advierte que el número real de horas de instrucción que reciben los alumnos suele ser inferior al número de horas exigidas oficialmente, con una pérdida considerable de tiempo de instrucción y una utilización ineficaz del tiempo de enseñanza en las aulas.

Docentes

El número de maestros de primaria de la región aumentó un 11%, entre 1999 y 2005, y alcanza una cifra de casi 3 millones.

En algunos países hay escasez de docentes calificados.

En 2005 el promedio de maestros calificados se cifraba en 82%.

En Belice, Dominica, Guyana y Saint Kitts y Nevis se observan porcentajes inferiores al 60%, mientras que en Aruba, Bermudas, Cuba y El Salvador todos los maestros reciben la formación necesaria para calificarse.

Advertencia sobre falta de fondos

La Unesco advirtió el 21 de abril que está en peligro por falta de fondos la Universalización de la Enseñanza Primaria, una de las metas del Programa Educación para Todos.

En 2006 la ayuda a la educación básica fue de US\$5.000 millones, cifra inferior a la de 2004, que ascendió a US\$5.300 millones.

A su vez, las estadísticas publicadas por el Comité de Asistencia para el Desarrollo de la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico) muestran que en 2007 la asistencia oficial para el desarrollo se redujo un 8,4%, lo cual hace prever una disminución en la ayuda destinada a la educación básica.

La Unesco señala que cayeron las cantidades que los donantes se comprometen a otorgar a la educación, hecho que hace peligrar las metas, ya que se necesitan US\$11.000 millones anuales para alcanzarlas.

Ana María Eichelbaum de Babini

- Su fallecimiento -

El 24 de enero nuestra corporación debió lamentar el deceso de la respetada y prestigiosa Prof. Eichelbaum de Babini, que ocupaba el Sitial Luz Vieira Méndez.

Acreditada Socióloga de la Educación, fue Investigadora Principal del CONICET hasta su jubilación, desempeñándose en el CICE (Centro de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Fue profesora de su especialidad en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, en la Universidad Nacional de Río Cuarto y en la Universidad CAECE.

Fue Research Associate (investigadora visitante) del Center for Studies in Education and Development (Harvard University, 1966-67) y Consultora de Unesco en varias oportunidades. Secretaria Coordinadora de la Comisión de Educación y Desarrollo del Consejo Latinoamericano en Ciencias Sociales (Clacso) (1970-1975).

Colaboró en cursos de posgrado de la Universidad Nacional de Río Cuarto y de la Universidad Blas Pascal, y en la Maestría de la Universidad Federal de Bahía (Brasil) para profesores universitarios en actividad de universidades

públicas y privadas de varios Estados de Brasil. Integró el cuerpo docente y el Consejo de Dirección del Posgrado en Metodología de la investigación en Educación del CICE. Sus principales publicaciones fueron: *Educación familiar y status socioeconómico* (1965); *Educación y desarrollo económico* (1968); *La desigualdad educacional* (1972); *La villa miseria y la escuela en Buenos Aires* (1976); *Sociología de la educación* (1991); *La educación en la Argentina* (comp. en col.) (1994); *La medición de las unidades sociales* (1995); y *Los pobres y la escuela* (en col.) (1996).

Fernando Martínez Paz

- Su fallecimiento -

La muerte del Dr. Martínez Paz fue ampliamente comentada y entre los estudiosos del Derecho y de la Educación, en su provincia natal, Córdoba, y en nuestra capital, donde se entristecieron sus familiares, amigos, colegas.

Notable abogado; Doctor en Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Córdoba, fue Profesor Emérito de la Universidad Nacional de Córdoba, Miembro de número de la Academia Nacional de Derecho y Ciencias Sociales de Córdoba. Se desempeñó como Profesor titular de la Cátedra de Política Educacional y Legislación Escolar de la Facultad

de Filosofía y Humanidades y como Profesor titular de la Cátedra de Introducción al Derecho, ambas de la Universidad Nacional de Córdoba. Fue autor de: *El Sistema Educativo Nacional - Formación, desarrollo, crisis*. c1984, 6a. ed. año 2000; *La educación argentina*. Publicación de la Universidad Nacional de Córdoba, 2a. ed. en 1979; *La política educacional en una sociedad democrática*, Mateo García Ediciones, 1989, 1a. reimp. 1996; *Educación y Poder*, en Pensar y repensar la educación. Publicación de la Academia Nacional de Educación, 1991; *Pluralismo e igualdad de oportunidades*, en Ideas y Propuestas para

la Educación Argentina. Publicación de la Academia Nacional de Educación, 1989; *Política educacional - Fundamentos y Dimensiones*. Publicación de la Academia Nacional de Educación, 1998; *Introducción al Derecho*. Ed. Abaco, 1982. Varias reimpressiones; *La enseñanza del Derecho - Presupuestos y opiniones*. Publicación de la Academia Nacional de Derecho y Ciencias Sociales de Córdoba, 1991; *La enseñanza del Derecho - Modelos jurídico-didácticos*, Mateo García Ediciones, 1995, 2a. ed. 1996; *El mundo jurídico multidimensional* (en colaboración con el Dr. Daniel P. Carrera) Advocatus, 1996, 2a. ed. 1998.

NUESTRAS PUBLICACIONES ESTUVIERON PRESENTES EN LA FERIA DEL LIBRO

Del lunes 21 de abril a 12 de mayo, se realizó la 34ª FERIA del Libro de Buenos Aires "El Espacio del Lector" en el Predio Ferial de Palermo, donde –como es ya tradicional– participó nuestra Academia Nacional de Educación con un Stand, que estuvo situado en el Pabellón Azul con la numeración del 598. En el lugar se expusieron las publicaciones de nuestra corporación y se respondieron a las inquietudes de docentes, estudiosos y público en general.

La ya internacionalmente reconocida muestra es un ámbito de especial relevancia para acercar a la comunidad la tarea constante de la Academia en la labor de "pensar y repensar la educación", como establecen sus estatutos fundacionales.



HOMENAJE PERMANENTE a quienes fueron

miembros de la ACADEMIA NACIONAL DE EDUCACION

- Fundada el 22 de abril de 1984 -

Dr. Ricardo NASSIF Fue académico hasta el 30 de noviembre de 1984 sin llegar a ocupar formalmente un sitial	Dr. Luis Antonio SANTALO Académico Emérito hasta el 22 de noviembre de 2001
Prof. Américo GHIOLDI Sitial DOMINGO F. SARMIENTO hasta marzo de 1985	Dr. Gabriel BETANCOURT MEJIA Académico Correspondiente en Colombia hasta el 23 de marzo de 2002
Dr. Jaime BERNSTEIN Sitial VICTOR MERCANTE hasta el 1 de agosto de 1988	Dr. Héctor Félix BRAVO Sitial ONESIMO LEGUIZAMON hasta el 26 de junio de 2002
Dr. Mario Justo LOPEZ Sitial BARTOLOME MITRE hasta el 29 de agosto de 1989	Dr. Ing. Hilario FERNANDEZ LONG Sitial CARLOS SAAVEDRA LAMAS hasta el 23 de diciembre de 2002
Dr. Antonio PIRES Sitial RODOLFO RIVAROLA hasta el 23 de septiembre de 1989	Dr. Juan Carlos AGULLA Sitial NICOLAS AVELLANEDA hasta el 14 de enero de 2003
Prof. Plácido HORAS Sitial RODOLFO SENET hasta el 9 de diciembre de 1990	Prof. Gilda LAMARQUE DE ROMERO BREST Sitial JUAN MANTOVANI hasta el 12 de febrero de 2003
Prof. Luis Jorge ZANOTTI Sitial JUAN CASSANI hasta el 28 de diciembre de 1991	Dr. Horacio RODRIGUEZ CASTELLS Sitial BERNARDINO RIVADAVIA hasta el 16 de febrero de 2003
Ing. Alberto COSTANTINI Sitial MANUEL BELGRANO hasta el 12 de abril de 1992	Prof. Elida LEIBOVICH de GUEVENTTER Sitial JUANA MANSO hasta el 30 de marzo de 2003
Dr. Adelmo MONTENEGRO Sitial SAUL TABORDA hasta el 20 de octubre de 1994	Dr. Horacio J. A. RIMOLDI Sitial PABLO A. PIZZURNO hasta el 19 de enero de 2006
Dr. Oscar OÑATIVIA Sitial RICARDO ROJAS hasta el 24 de enero de 1995	Dr. Gregorio WEINBERG Sitial JUAN MARIA GUTIERREZ hasta el 18 de abril de 2006
Prof. Regina Elena GIBAJA Sitial ROSARIO VERA PEÑALOZA hasta el 23 de julio de 1997	Dr. Fernando MARTINEZ PAZ Académico Emérito hasta el 3 de enero de 2008
Dr. Emilio Fermin MIGNONE Sitial CARLOS OCTAVIO BUNGE hasta el 21 de diciembre de 1998	Prof. Ana María EICHELBAUM DE BABINI Sitial Luz Vieira MENDEZ hasta el 24 de enero de 2008
Prof. Jorge Cristian HANSEN Académico Emérito hasta el 7 de septiembre de 2001	

VIDA ACADEMICA

Presentaron un libro sobre "Las maestras de Sarmiento"

El libro "Las maestras de Sarmiento", del Prof. Julio Crespo, fue presentado en el Museo Biblioteca y Archivo Histórico Municipal de San Isidro Dr. Horacio Beccar Varela con la especial participación del académico de Educación, Dr. Juan José Llach, quien realizó el correspondiente comentario bibliográfico.

El acto que se realizó el 16 de abril, tuvo el auspicio de la Fundación Última Esperanza y de la Asociación Civil Dr. Cosme Beccar.

Reconocimiento a Jaim Etcheverry de una institución de Francia

La Sociéte d'Encouragement au Progrés de Francia otorgó un diploma de honor y una medalla de oro al Dr. Guillermo Jaim Etcheverry por su "quehacer científico y desarrollo docente en pos del progreso, así como su permanente objetivo esperanzador: sostener las instituciones del Estado como patrimonio del país y propender a que cada vez más argentinos contribuyan a su logro". Los delegados para la República Argentina de la institución que declaró el reconocimiento en forma pública son la Dra. Julia Elena Duplessis y el Dr. Carlos A. Bruguera.



BOLETIN DE LA ACADEMIA NACIONAL DE EDUCACION

COMISION DE PUBLICACIONES:

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

SECRETARIO DE REDACCIÓN:

Lic. Luis G. BALCARCE