

BOLETIN DE LA ACADEMIA NACIONAL DE EDUCACION



Número 74

Buenos Aires, Octubre de 2008

NOTICIAS DE LA CORPORACION

- **Entregaron el Premio Sarmiento** Pág. 2

IDEAS Y TRABAJOS



“La motricidad en las diferentes etapas del desarrollo humano”,
por el Académico Prof. Alberto R. Dallo
y el Prof. Emilio J. Masabeu

Pág.3

“Una larga experiencia en la enseñanza inicial de la lengua escrita”,
por la Prof. Berta Perelstein de Braslavsky

Pág.14



EDUCACION EN LA ARGENTINA

- Los títulos de nivel medio y superior serán emitidos con seguridad documental..... Pág. 24
- Programa especial del BID se ensaya en dos provincias Pág. 24
- Las Universidades del Estado tienen un sitio en internet Pág. 25
- Programa de becas para formadores de formadores Pág. 25
- Se invirtió el 5,7% del presupuesto en educación Pág. 25
- Programa de becas para desarrollo científico Pág. 25

EDUCACION INTERNACIONAL

- Una obra de la OCDE para mejorar el liderazgo escolar Pág. 26

VIDA ACADEMICA

- **Jaim Etcheverry** disertó en un relevante encuentro internacional Pág. 2
- Sobre inteligencia digital expuso el **Dr. Antonio Battro** Pág. 2
- Pesar de la Legislatura por **Berta Braslavsky** Pág. 2
- **Reggini** en la Pampa recordó a Sarmiento Pág. 2
- **Vanossi** es miembro de la Academia Internacional de Derecho Comparado .. Pág. 28
- **Llach** se incorporó a la Academia de Ciencias Económicas Pág. 28
- **María Sáenz Quesada** es Académica de la Historia Pág. 28

HOMENAJE

- “**Berta Perelstein de Braslavsky, Su fallecimiento**”..... Pág. 27

Comisión Directiva:

Presidente,
Dr. Horacio Sanguinetti
Vice-Presidente 1º,
Dr. Pedro Luis Barcia
Vice-Presidente 2º,
Dr. Pedro Simoncini
Secretario,
Prof. Alberto Raúl Dallo
Pro-Secretario,
Prof. María Celia Agudo de Córscico
Tesorero,
Dr. Marcelo Vernengo
Pro-Tesorero,
Dr. Antonio M. Battro
Vocales:
Prof. Antonio F. Salonia
Dr. Luis Ricardo Silva
Dr. Alberto C. Taquini (h)
Revisor de Cuentas,
Dr. Jorge Reinaldo Vanossi
Revisor de Cuentas Suplente,
Dr. José Luis Cantini

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 ETCHEVERRY
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 VICINI
Dr. Humberto PETREI
Dr. Miguel PETTY S.J.
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. Alberto C. TAQUINI (h)
Lic. Juan Carlos TEDESCO
Dr. Jorge Reinaldo VANOSSE
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)
Pierre LÉNA (en Francia)
Ernesto Joaquín MAEDER (en Chaco - Argentina)
Catalina MENDEZ de MEDINA LAREU
(en Corrientes - Argentina)
Miguel Ángel YADAROLA (en Córdoba - Argentina)

(...) 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 -

ENTREGARON EL PREMIO SARMIENTO

Los ganadores fueron dos equipos de trabajo que se refirieron a la Educación Media, Formación para el trabajo o para la realización de estudios superiores

La **Academia Nacional de Educación**, en sesión pública que se realizó en el salón de conferencias de su sede de Pacheco de Melo 2084, anunció el resultado del certamen "**Domingo Faustino Sarmiento**" 2007, sobre el tema "*La Educación Media, Formación para el trabajo o para la realización de estudios superiores*".

Hablaron el Presidente de la Academia

Nacional de Educación **Dr. Horacio San-
guinetti**, el académico **Dr. Julio César
Labaké** y agradecieron el Primer Premio,
el **Dr. Horacio Ademar Ferreyra** y el Se-
gundo Premio la **Prof. Ana Miranda**.

Los ganadores

Primer Premio: Seudónimo "*Atalaya*"
- Autores: **Horacio Ademar Ferreyra**
(Coordinador); **Mabel M. Cingolani***, **Ma-**

**ría J. Eberle, Griselda M. Gallo, Cecilia
Larrovere, Mónica G. Luque, Marta E.
Pasut, Gabriela C. Peretti y Rubén E.
Rimondino.**

Segundo Premio: Seudónimo "*Patricia
Bell*" - Autores: **Ana Miranda, Analía Ote-
ro, Agustina Corica y Julio Zelarayan.**

*+ Falleció tiempo antes de recibir el
premio.

VIDA ACADEMICA

JAIM ETCHEVERRY DISERTÓ EN UN RELEVANTE ENCUENTRO INTERNACIONAL

Con una conferencia so-
bre el futuro de la Educación,
la Salud y la Medicina, a car-
go del académico **Dr. Gui-
lherme Jaim Etcheverry**, se
clausuró el "29° Congreso

*Mundial de Medicina Inter-
na*", que se reunió en Buenos
Aires con la participación de
unos 10.000 expertos de todo
el mundo

SOBRE INTELIGENCIA DIGITAL EXPUSO EL DR. ANTONIO BATTRO

El académico **Dr. Antonio Battro**, miembro de la
Academia Nacional de Educación, dio una conferencia
el 22 de septiembre en la **Sociedad Entrerriana Gral.
Urquiza** sobre el tema que lo ocupa especialmente: la
inteligencia digital

PESAR DE LA LEGISLATURA POR BERTA BRASLAVSKY

En una nota con la firma de los legisladores **Diego Santilli**
y **Carlos Serafín Pérez**, la **Legislatura de la Ciudad de
Buenos Aires** manifestó "*su profundo pesar*" por el falleci-
miento de la pedagoga y ex integrante de esta Academia,
Dra. Berta Perelstein de Braslavsky.

REGGINI EN LA PAMPA RECORDÓ A SARMIENTO

Invitado por la **Asocia-
ción Sarmientina de La
Pampa**, disertó en Santa
Rosa el académico **Ing.
Horacio Reggini** sobre el

educador sanjuanino a los
120 años de su fallecimiento.
También participó en un acto
de recordación en la **Escuela
Normal** de la ciudad.

LA MOTRICIDAD EN LAS DIFERENTES ETAPAS DEL DESARROLLO HUMANO

Por los profesores **Alberto R. Dallo**
y **Emilio J. Masabeu**

*Conferencia pronunciada el 7 de julio de 2008 en el salon de conferencias de la
Academia Nacional de Educación*

Introducción: El movimiento

1. Las ideas de Aristóteles sobre el movimiento son a primera vista razonables al sentido común. El peso determinaba el estado de movimiento natural de las cosas. Hacia abajo los más pesados (tierra y agua) y hacia arriba los más livianos (fuego y aire).
2. El movimiento en el universo se debe a la fuerza de la gravedad. Las estrellas, las galaxias y todo el universo se mueve.
3. Los principios que rigen el movimiento humano derivan de los principios de la locomoción general.
4. Desde una mirada filosófica.
 - El movimiento es idéntico a todo cambio.
 - El movimiento es un atributo universal, una forma de existencia de la materia.
 - En el mundo no puede haber materia sin movimiento, de la misma manera que no hay movimiento sin materia.
5. El movimiento de las placas terrestres y la creación de las cadenas montañosas. Las placas tectónicas se desplazan unas respecto a otras a velocidades de 2,5 cm/año, velocidad con que crecen las uñas de las manos.
6. Todo tiene movimiento, por eso son posibles estas relaciones comparativas de la complejidad tectónica y el simple crecimiento de las uñas.

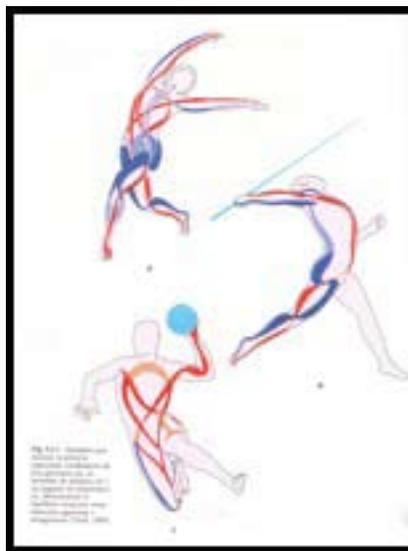
...Y todos nosotros estamos en esta conferencia, con atención, debido a que el movimiento de la sangre oxigena cada célula del cuerpo.

¿Por qué debemos movernos?

Sabiendo que nuestro genotipo no ha cambiado de forma significativa en los últimos 10.000 a 50.000 años, concluimos que "socialmente somos gente del siglo XXI pero genéticamente permanecemos como ciudadanos de la era paleolítica". Observamos que la evolución cultural procede muy rápidamente en relación a lo acomodación genética, resultando en una disociación entre nuestros genes y nuestro estilo de vida.

Los particulares aspectos del movimiento y posiciones corporales

1. Ocurre dentro del espacio de su esfera personal de movimiento y/o en el espacio externo inmediato o mediato de su hábitat.
2. Define claras nociones de direcciones espaciales, diferentes planos y niveles, que terminan creando una forma espacial total mayor dentro del espacio universal.



Espacio inmediato o mediato



Diferentes velocidades de recorrido

- Desarrolla diferentes velocidades de recorrido y acorde con la conducta de relación social, aceleraciones y desaceleraciones, pausas y acentos de intensidad, definiendo así el ritmo estructural total de cada unidad de movimiento.
- El ritmo total y sus acentos están en relación con la dinámica de las descargas de energía corporal, y de la continuidad coordinada y fluida de sucesivas descargas.



Energía corporal.
Ritmo total

- La específica mecánica corporal de cada movimiento depende de la "fijación de los ángulos articulares" en la iniciación y/o durante el desarrollo de las acciones motoras, como así también del grado de amplitud o estrechez de apertura de las articulaciones, por medio de las cuales se transmiten en forma coordinada los impulsos energéticos de los movimientos.
- Los impulsos de movimiento se originan en los puntos de apoyo de las palancas articulares —estáticas y/o en movimiento—, que determinan las posiciones iniciales o el juego coordinado y relacional de las palancas articulares en la transmisión de los sucesivos impulsos de energía corporal.

Mecánica corporal de los movimientos



Impulsos de movimientos



- Toda unidad de movimiento presupone una estructura, una figura, y una forma de movimiento. El hombre organiza la percepción de una forma, y simultáneamente elabora su imagen motora por los aportes de las vías exteroceptivas, más las propioceptivas en el caso de la experiencia práctica.



Estructura y figura



Formas de movimiento

Ambas vías integran la percepción de los movimientos corporales, que en forma continuada e integrada se transmiten por vía aferente al cerebro para producir la concepción de la imagen motora. Por vía eferente se realiza la emisión coordinada de un movimiento corporal y por un proceso de feed-back se evalúa su eficiencia y ajuste de su técnica de ejecución, concretándose así el circuito de un aprendizaje.

Definida la forma final del movimiento, por un proceso de “práctica consciente de repetición” de su técnica de ejecución, se concreta el aprendizaje y automatización definitiva de la forma global, natural, surgiendo y definiéndose en este proceso el “estilo personal” de ejecución de los movimientos corporales.

En el campo de la educación escolar, solamente las actividades prácticas facilitan la vivencia de los “aprendizajes motores y el proceso perceptivo consciente”, y de las posibilidades ciertas de ejecución de “yo” corporal, que el educando paulatinamente irá descubriendo e incorporando a su espontáneo accionar.

8. Los movimientos corporales tienen definidas “tres formas técnicas” de operar en busca de la eficiencia y de la economía del esfuerzo:

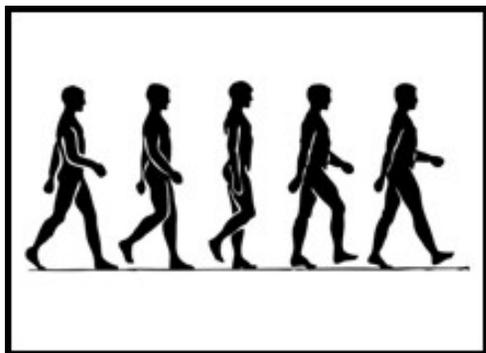
Movimientos conducidos: Muy utilizados en los movimientos-ejercicios de fuerza y elongación. Rectilíneos o curvilíneos por medio de los cuales se sostiene el movimiento en el espacio contrarrestando la acción de la fuerza de gravedad. Ej.: Conducción de la raqueta de tenis al ejecutar un drop frente a la red. Transportar una bandeja llena de copas de agua, etc.



Movimientos conducidos

Movimientos balanceados-impulsados: Cuando se produce la descarga de “fuerza-energía del movimiento inicial” en el recorrido de un balanceo, seguido por el aprovechamiento de la inercia en la dirección del movimiento. Son movimientos económicos con respecto al gasto de energía y constituyen la base generalizada de los movimientos del hombre en su actuar relacionado con su ambiente físico socio-cultural. Ej.: El drive y/o revés de tenis pegado desde el fondo de la cancha. El balanceo de los brazos al caminar naturalmente, etc.

Movimiento balanceado-impulsado



Movimientos explosivos: Máximos o submáximos, o con tendencia a una significativa instantánea descarga de energía, para provocar una reacción motora rápida. Ej.: Pegar un smash en tenis. Dar un salto reaccionando ante un peligro. Arrojar una piedra, etc.

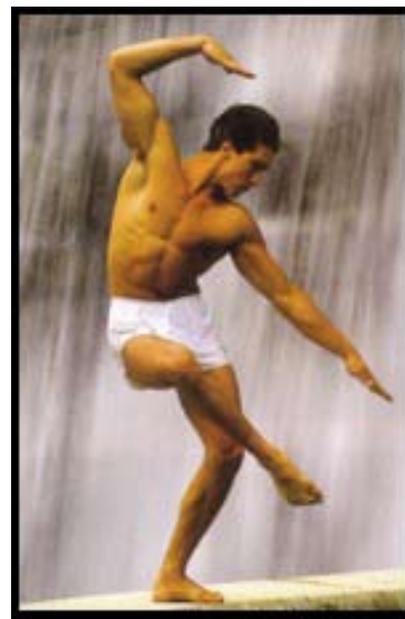
El hombre en su vida de relación realiza en forma combinada, organizada y continuada estas tres técnicas de movimiento con particulares acentos de cada una, pero siempre constituyendo un “todo dinámico”. A su vez, estas técnicas de movimiento constituyen específicos temas de clases en los procesos de enseñanza- aprendizaje.

Movimientos explosivos



9. La “característica personal” de ejecución de un movimiento del hombre define su propio estilo de conducta motora.

La definición a lo largo del proceso evolutivo de la capacidad motora de un educando determina su “conducta motora gestual”, que desde el punto de vista de la educación adquiere la misma “significación expresiva” que posee el idioma hablado o escrito.



Estilo de conducta motora

Conceptualización general:

La educación física está configurada, formando parte del campo de la educación, por todas aquellas actividades prácticas que el hombre realiza con el "movimiento corporal". El hombre definió en el transcurso del siglo XX todas las actividades físicas que la escuela fue paulatinamente incorporando para organizar sus procesos de enseñanza, tales como la gimnasia, el juego, los deportes, la danza, la vida en la naturaleza y la recreación desarrollada particularmente con el juego-movimiento.



El "movimiento corporal" se constituye así en el "agente operador" del campo de la educación, como lo es la palabra oral y/o escrita, para la comunicación interpersonal del desarrollo del conocimiento conceptual teórico de las diferentes áreas de materias. "Movimiento y capacidad perceptiva corporal" constituyen "la unidad" de la vivencia total de los aspectos perceptivos constitutivos del hombre, que se desarrollan y crecen inmersos en la constante relación del "movimiento espacial". Es decir, armonizando relaciones de los planos, integración de niveles espaciales con cambios de velocidades y desplazamientos, y jugando todo ello con la relación de los volúmenes espaciales de los objetos del mundo personal socio-cultural de cada hombre.

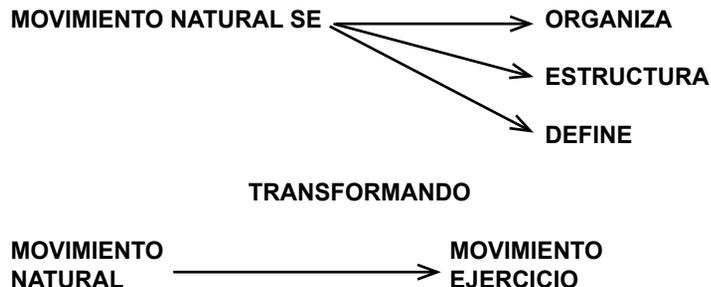
A lo largo del proceso de aprendizaje y desarrollo de los movimientos, se definen "procesos evolutivos" (no siempre se evoluciona en el desarrollo de procesos) que marcan etapas bien definidas de su desarrollo en el tiempo:

Etapas de adquisición: Evolución que marca adquisición o "logros de habilidades".

Etapas de pérdidas: Involución donde la misma naturaleza humana "pierde lo adquirido".

Ambas etapas se pueden acentuar, debido a que el hombre en la actualidad está cumpliendo como "forma de vida" una etapa "hipocinética", es decir se mueve poco, absorbido o ahogado por el campo de la tecnología que invadió su mundo moderno.

El particular enfoque para organizar y pautar el movimiento corporal para su utilización en situaciones de enseñanza-aprendizaje, determina que el movimiento natural, funcional, relacional del educando, se organice, se estructure, se defina con "específicas exigencias técnicas" de ejecución transformando al "movimiento natural" en "movimiento-ejercicio". En todas las clases de actividades de un programa de educación física se emplean movimientos-ejercicios para alcanzar efectos formativos-educativos.



Es decir, el alumno acciona en forma pautada-condicionada. Solamente se desplazará en forma libre, natural-relacional para resolver planteos de problemas motrices de actividades muy definidas, aceptadas y globalizadas por la cultura por sus valores educativos-formativos, como jugar un deporte, nadar, correr por un circuito al aire libre, cumplir una tarea laboral, etc.

Todas estas actividades se vinculan dentro del medio ambiente relacional socio-cultural. Precisamente en el desarrollo de estas experiencias motoras es cuando se concreta la transferencia de capacidades de técnicas de ejecución de los movimientos corporales, desarrolladas en clase, con la integración de aprendizajes metodológicos sobre la base de intensivas prácticas de coordinados movimientos-ejercicios. Ej.: La fuerza y potencia muscular desarrollada con sobrecargas y aplicadas posteriormente en acciones motoras específicas.

Aceptada la significación del "movimiento-ejercicio" con su específico rol formativo en el juego de los aprendizajes, se deben aceptar también dos enfoques del hombre para alcanzar su "formación corporal y la educación de sus movimientos".

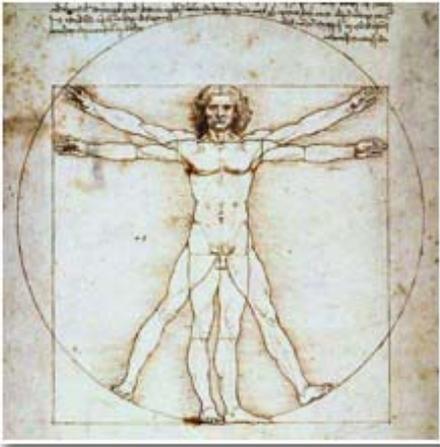
Primer enfoque:

El hombre se relaciona a su propio "espacio personal", aislado en su "esfera de movimiento".

PÉRDIDA DE HABILIDADES

ACRECENTADA POR "ETAPA HIPOCINÉTICA"





PRIMER ENFOQUE:

ESPACIO PERSONAL

Empleo de movimientos-ejercicios contruidos para desarrollar las cualidades físicas y las técnicas de los movimientos corporales.

Objetivos específicos a alcanzar: Un armónico desarrollo corporal sobre la base de una buena alineación postural, y una ajustada coordinación de los movimientos del cuerpo considerado como una unidad biocinética.

Segundo enfoque:

El hombre en relación con el espacio exterior universal inmediato y mediato.

El empleo de “movimientos- ejercicios globales”, es decir acciones de movimientos totales del cuerpo para resolver problemas de relación del hombre al accionar dentro de las relativas distancias de su espacio inmediato y de su espacio mediato.



SEGUNDO ENFOQUE:
ESPACIO EXTERIOR

Objetivos específicos a alcanzar: Dominio de la coordinación de esquemas de movimientos que constituyen acciones motoras globales básicas como capacidad para resolver los problemas motores relacionales –verdaderos hábitos de movimiento– que le aseguran su accionar con su cambiante y particular mundo de relación social.

Análisis evolutivo de las posiciones y el movimiento corporal como manifestación vital a partir del nacimiento:

MOTRICIDAD	INTELIGENCIA FORMAL (12 años)
MOTRICIDAD	INTELIGENCIA CONCRETA (8-12)
MOTRICIDAD	INTELIGENCIA INTUITIVA (4 a 8 años)
MOTRICIDAD	INTELIGENCIA PRECONCEPTUAL (1,5 a 4 años)
MOTRICIDAD	INTELIGENCIA SOMOTRIZ (1año)

PERÍODO	ESTADIO	EDAD
Etapa Sensoriomotora La conducta del niño es esencialmente motora, no hay representación interna de los acontecimientos externos, ni piensa mediante conceptos.	a. Estadio de los mecanismos reflejos congénitos.	0 - 1 mes
	b. Estadio de las reacciones circulares primarias.	1 - 4 meses
	c. Estadio de las reacciones circulares secundarias.	4 - 8 meses
	d. Estadio de la coordinación de los esquemas de conducta previos.	8 - 12 meses
	e. Estadio de los nuevos descubrimientos por experimentación.	12 - 18 meses
	f. Estadio de las nuevas representaciones mentales.	18 - 24 meses
Etapa Preoperacional Es la etapa del pensamiento y la del lenguaje que gradúa su capacidad de pensar simbólicamente, imita objetos de conducta, juegos simbólicos, dibujos, imágenes mentales y el desarrollo del lenguaje hablado	a. Estadio preconceptual	2 - 4 años
	b. Estadio intuitivo	4 - 7 años
Etapa de las Operaciones Concretas Los procesos de razonamiento se vuelven lógicos y pueden aplicarse a problemas concretos o reales. En el aspecto social, el niño ahora se convierte en un ser verdaderamente social y en esta etapa aparecen los esquemas lógicos de seriación, ordenamiento mental de conjuntos y clasificación de los conceptos de casualidad, espacio, tiempo y velocidad.		7 - 11 años
Etapa de las Operaciones Concretas En esta el adolescente logra la abstracción sobre conocimientos concretos observados que le permiten emplear el razonamiento lógico inductivo y deductivo. Desarrolla sentimientos idealistas y se logra formación continua de la personalidad, hay un mayor desarrollo de los conceptos morales.		11 años en adelante

Primera etapa: de 0 a 18 meses

Hay un desequilibrio en la relación del tamaño del corazón y del cuerpo. Esto determina un mayor número de frecuencia cardíaca para compensar los requerimientos energéticos. Es por ello que a un "bebé" se le perciben muchos latidos cardíacos cuando le palpamos el tórax. Normalmente un bebé nace con más de doscientas frecuencias cardíacas por minuto.

Desde los aspectos musculares existen en este período tres grandes etapas:

De 0 a 6 meses: Etapa de hipertonía flexora.

De 7 a 12 meses: Etapa de hipertonía extensora.

De 13 a 18 meses: Etapa de hipotonía fisiológica.

Con la hipertonía flexora el niño tiende a permanecer en la posición fetal. La hipertonía extensora es el inicio a la posición de pie, y llegando a esta etapa, ambas hipertonías disminuyen su tensión, permitiendo de esta forma el desarrollo del inicio de las motricidades básicas del bebé: Pararse, caminar, agacharse, tomar y arrojar objetos, etc. etc.

0 meses	1 mes	2 meses	3 meses
Posición fetal	Mentón elevado	Pecho despegado	Extiende mano sin atrapar

4 meses	5 meses	6 meses	7 meses
Se sienta con ayuda	Sentado sobre rodillas oprime los objetos	Atrapa los objetos colgados	Se sienta solo

8 meses	9 meses	10 meses	11 meses
De pie con ayuda	De pie, con ayuda de Objetos	Gatea	Marcha con ayuda

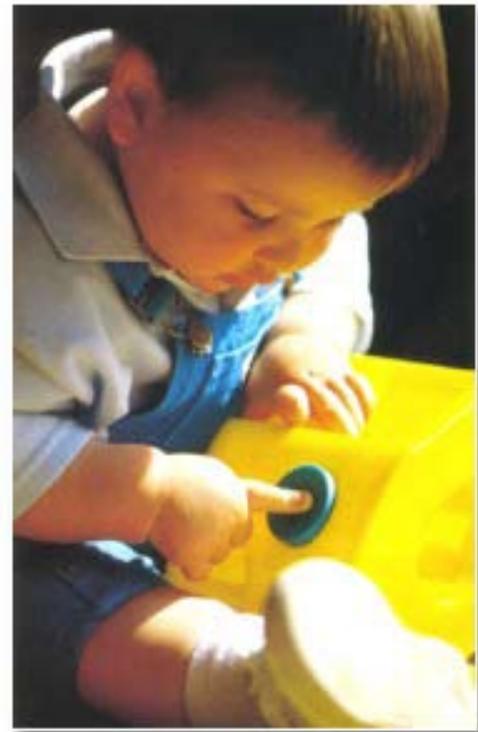
12 meses	13 meses	14 meses	15 meses
Se pone de pie	Sube las escaleras	De pie solo	Marcha solo

Segunda etapa: de 18 meses a 3 años

Es la etapa del despertar de la "motricidad exploratoria" del niño en relación a la locomoción, relacionada con el descubrimiento de las nociones espaciales y el mundo de los objetos (se meten por todos lados y tocan todo). Esto quiere decir que el niño se traslada con y sin objetos, se arrastra, rueda y le encanta trepar y cambiar de niveles (subir y bajar), lanzar objetos y producir sonidos golpeando, etc.

Muchas de estas motricidades responden al desarrollo de las nociones de la causalidad (provocar la relación de causa y efecto).

Es fundamental que todos los miembros de la familia comprendan las necesidades "exploratorias" de los niños, que descubran los volúmenes espaciales en relación con el mobiliario y objetos de uso cotidiano del hogar, para concederle su libertad exploratoria como libre "ambulador" y no someterlo solamente al cuadrado espacial del clásico "corralito".

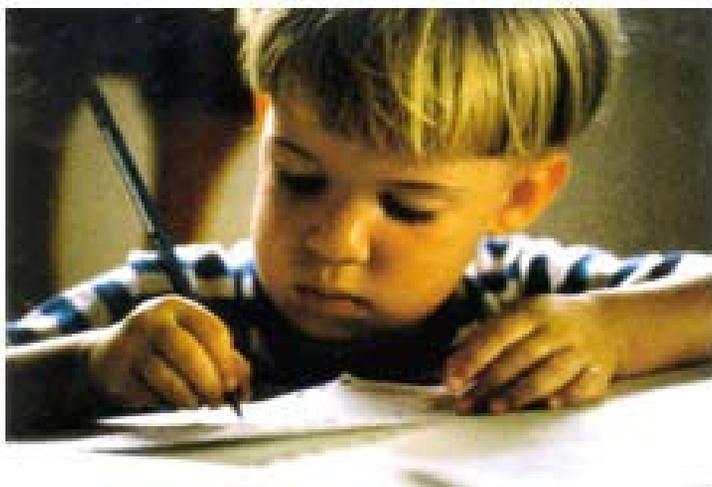


Exploración del mundo de los objetos

Tercera etapa: de 4 a 7 años

Esta etapa se caracteriza por la definición de la "lateralidad corporal", por el control de la motricidad manipulativa gráfica (desarrollo de la escritura), como así también el acrecentamiento del control del equilibrio dinámico y estático, saltos desde diferentes alturas, cambios de direcciones al correr y el desafío permanente de lanzar queriendo llegar más lejos. Todas estas acciones respetan el principio básico de la "espontaneidad".

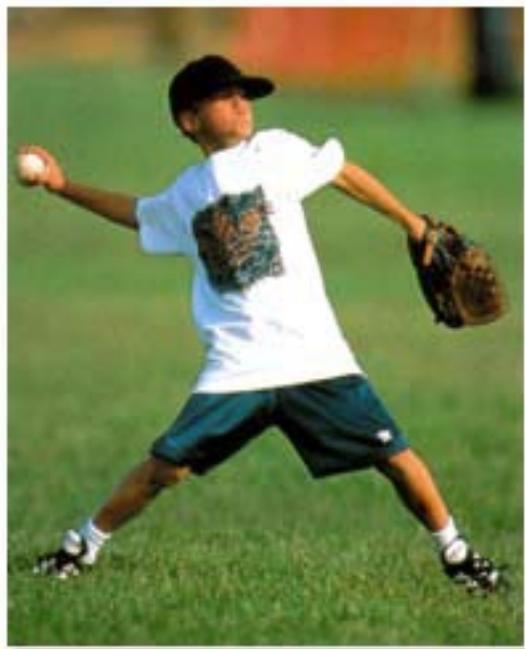
Es la etapa en la cual el niño comienza el reconocimiento exploratorio del espacio circundante a su hogar, es decir la calle. Aparece el problema de las grandes ciudades, en el mundo actual, porque los niños perdieron la vereda y la calle, las plazas y los parques como "plaza de juegos", debido al peligro no solo del tránsito descontrolado, sino del raptó y la desaparición. El tema de llevar a los niños a moverse, a jugar a la plaza o al parque ha adquirido, para los padres y los abuelos, la misma obligatoriedad y responsabilidad que la posterior iniciación de la escolaridad.



Definición de la lateralidad: escritura



Grandes coordinaciones



Lateralidad en el deporte

Cuarta etapa: de 8 a 12 años

La escuela primaria debería absorber la mayor cantidad del tiempo que los niños dedican a las actividades físicas. Durante su transcurso, el niño confirma el desarrollo de la inicial forma técnica elemental de los movimientos que responden a la biomecánica de los movimientos corporales que realizan en forma total, natural y globalizada, como reacciones espontáneas ante propuestas de acciones motoras que la didáctica ordena y sistematiza su metodología. Se busca ajustar la coordinación de la biomecánica de los movimientos corporales de los niños sin la técnica específica de cada movimiento-ejercicio. Deben primar los movimientos espontáneos del niño sobre los movimientos conducidos con exigencias técnicas perfeccionistas en su ejecución, mentalmente elaborados y condicionados.

También en esta edad se debe iniciar la ejecución de ejercicios Construidos, clásicos de todos los sistemas de gimnasia, debido a que los niños, por maduración del sistema nervioso, ya están en condiciones de percibir su forma corporal y su accionar, pudiendo realizar, sobre todo en posiciones bajas, ejercicios parciales analíticos-localizados en busca de efectos para el desarrollo de la fuerza, la elongación, la flexibilidad de la columna vertebral y la coordinación del encadenamiento de los movimientos desarrollados en las diferentes unidades de núcleos articulares.

El juego puro y el juego pre-deportivo adquieren significativa importancia en esta edad, complementando a la gimnasia construida.

Resulta fundamental la comprensión por parte de directores, maestros de aula primaria para el desarrollo de estas actividades, sobre todo en las escuelas de doble escolaridad y no continuar manteniendo a los niños haciendo solamente programas de aula "sentados", "atados" a los clásicos bancos y a la clásica disciplina escolar.



Quinta etapa: de 13 a 15 años

En esta etapa se definen grandes cambios en el rendimiento motor y en el desarrollo de las cualidades físicas. Se acentúa el crecimiento físico (edad del estirón). Todo ello determina que los “movimientos-ejercicios contruados” adquieran relevancia en las clases para asegurar un desarrollo de la alineación postural y un armónico y equilibrado desarrollo muscular-articular.

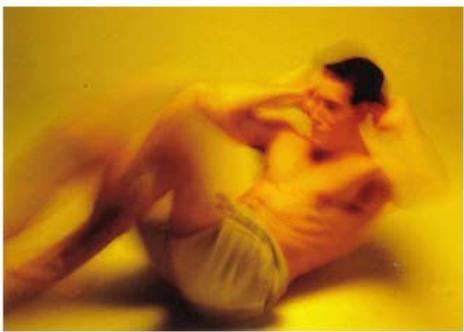
Adquiere importancia el desarrollo de las cualidades físicas musculares, articulares y funcionales, tales como fuerza, potencia, elongación, movilidad articular, flexibilidad corporal, resistencia, organizadas alrededor de los Núcleos de Movimientos corporales:

- Cintura escapular, hombro y articulaciones del brazo.
- Curvaturas de la columna vertebral y la pelvis.
- Pelvis, coxo-femoral y articulaciones de la pierna.
- El cuerpo en su totalidad que funciona como unidad de movimiento.

Complementando el enfoque de las cualidades físicas se debe asegurar el desarrollo de las “técnicas de los movimientos corporales” para la ejecución de un ejercicio analítico localizado, la ejercitación de un núcleo de movimientos y/o la ejercitación de los movimientos totalizadores de la unidad corporal, la que debe conducir a la “percepción del cuerpo” como una unidad equilibrada de funciones, posiciones y movimientos.

Con respecto al juego-deporte se debe enfocar al aprendizaje sistematizado de las técnicas específicas de los deportes (según posibilidades de facilidades), partiendo de las metodologías de las técnicas básicas de cada deporte para alcanzar la idea del juego específico en conjunto.

La escuela secundaria es responsable del desarrollo de estos planteos programáticos, tratando de no parcializar los enfoques conformándose con el desarrollo, como generalmente ocurre, de un solo deporte (fútbol), pretendiendo justificar así la educación física como parte del programa escolar.



Rendimiento físico

Destrezas deportivas

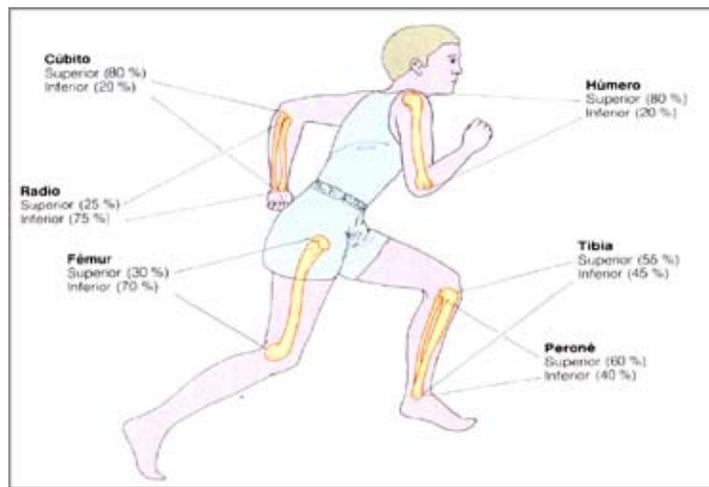


Sexta etapa: de 16 a 22 años

Última etapa previa a la adultez donde el crecimiento óseo (clavícula) determina la definitiva forma corporal. Constituye una etapa de máximo entrenamiento para la fuerza-potencia y resistencia anaeróbica desde el punto de vista de la formación corporal y motora, como así también las técnicas de juego de uno o dos deportes para poder participar en competencias escolares y/o extraescolares de “deportes recreativos para todos” como hábito de vida social.

Es la edad también de la práctica del “deporte de alto rendimiento” si el joven se ha motivado con la práctica del deporte de competencia pura; con aspiraciones personales de la representación oficial dentro de la organización nacional o internacional que este nivel de competencia desarrolla en el país y en el mundo de las competencias internacionales. Cada deporte tiene sus particularidades de organización y práctica, pero para todos es el club deportivo y su vinculación con cada federación deportiva el camino a seguir para alcanzar las grandes organizaciones internacionales de competencia que existen para cada deporte.

A este nivel, cada federación deportiva y el Estado responsable de los aspectos formales de la representación del país, son los encargados de pautar orgánica y económicamente la conducta de los integrantes de las representaciones que salen al extranjero.



Finalización del crecimiento óseo

Séptima etapa: de 22 a 28 años

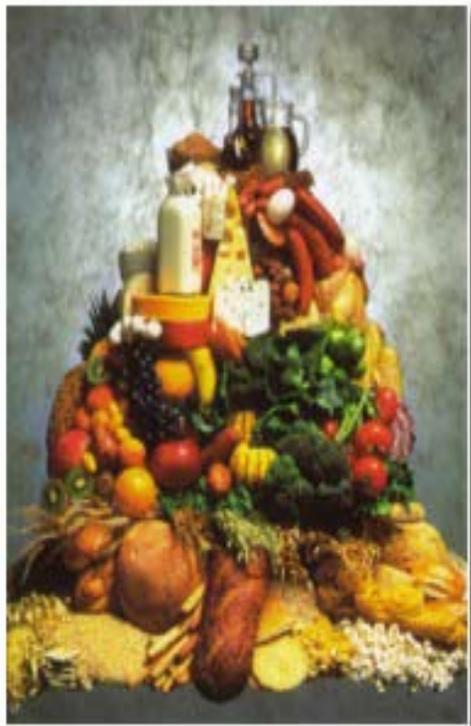
Máximo nivel de integración del rendimiento técnico y físico corporal que define la “buena forma” y el máximo “rendimiento”. Tanto del “deporte recreativo para todos” como en el “deporte de competencia de alto rendimiento”.

A los 25 años, durante el esfuerzo se llega a lo que se determina “máxima capacidad física” con un promedio de 190 a 220 pulsaciones por minuto, mientras que a los 65 años sólo se llega a las 165 pulsaciones.

Es la etapa donde se alcanza la ejecución técnica más definida y acabada como definición de estilo de ejecución y de seguridad personal, en la ejecución de los movimientos corporales surgidos de la forma de vida de relación social.

Según Espenschade y Eckert (1980), entre los 25-28 años para los hombres y 22-26 para las mujeres, culmina “el crecimiento estructural” coincidiendo con la “capacidad funcional”. Son los años donde se alcanza el máximo rendimiento físico en personas normales. En estas edades el crecimiento en estatura ha cesado, pero no así el “peso corporal” que mantiene variabilidades por factores, tales como nutrición desequilibrada, problemas psicológicos, alteraciones metabólicas, sedentarismo, etc.

Es la etapa de la vida donde se producen grandes rendimientos por una óptima capacidad de trabajo, capacidad creadora, valoración del transcurso del tiempo útil de rendimiento, fijación de metas concretas en el ámbito laboral y profesional; conductas claras de constancia, perseverancia, fortaleza, resistencia como vivencia de una salud fuerte y un accionar positivo.



Adecuada nutrición

Octava etapa: de 28 años en adelante

Debido a la poca experiencia evaluadora que se registra de ancianos frente a una actividad física de significativo esfuerzo creciente, resulta difícil determinar con precisión el proceso de “retroceso involuntario” del aparato respiratorio, de aquellos defectos que éste padece frente a los factores ambientales y que se ponen en evidencia durante la práctica de una ejercitación.

Marcaremos algunas modificaciones primarias del tórax que afectan el funcionamiento armonioso “toracopulmonar”:

- Músculos hipotónicos por falta de actividad física suficiente.
- Barzel (1978) marcó el problema de la descalcificación costal de los cartílagos costales.
- Cheng (1966) manifestó que los movimientos se ven limitados porque las articulaciones adquieren rigidez ligamentosa y engrosamiento capsular, como así también involución de las sinoviales.
- Procesos de deshidratación de los discos intervertebrales evolucionando hacia la calcificación.
- Dhar (1976) sostuvo que la capacidad respiratoria máxima se reduce en un 50% al promediar los 60 años.
- Disminución de la fuerza muscular respiratoria provocando su fatiga e incoordinación con excesiva facilidad.
- Aumento de la resistencia de las costillas a su movilidad, que interrelacionado con la falta de fuerza conduce a la fatiga.

Resulta fundamental para la elección y formación de grupos de trabajo, la evaluación cardiológica y clínica previa, para poder establecer los “límites de esfuerzo” individual y los márgenes con posibles riesgos.



Diagnostico previo al ejercicio

Se recomienda que el límite máximo de esfuerzo no deba exceder los 120 latidos por minuto. El aumento de los latidos a partir del pulso en reposo deberá ser siempre paulatinamente progresivo a medida que avance el esfuerzo.

Los ancianos sufren fallas en el mecanismo de acomodación general de su organismo, especialmente ante la ejecución de esfuerzos no habituales.

Las actividades físicas cumplen un papel lúdico para el anciano y están planteadas para lograr su participación. Son un medio para alcanzar su reinserción social, significando por ello un positivo valor de integración.

Para algunos autores “la madurez” transcurre a partir de los treinta años.

Siguiendo a Rappoport (1978) dividiremos los períodos en:	
1.	Período de maduración que abarca: de 25 a 55 o 65 años.
2.	Período de senectud o vejez que abarca: de 60/65 años en adelante.
3.	A partir de los 80 años, Tonni (1969) los denominó: longevos.
La edad media de vida en 1900 = 49 años.	
La edad media de vida en 1970 = 61 años.	
La edad media de vida en 2000 = 75-80 años	
Sujetos mayores de 60 años en relación con la población total del mundo:	
	1910 = 4%
	1970 = 15%
	1980 = 25%

Nos cuesta agacharnos. Tanz comprobó que la movilidad de la columna lumbar decrece con la edad. Entre los dos y trece años se presenta la máxima movilidad de la zona inferior de la columna lumbar y dicha columna tiene una amplitud de movimiento de 64°, llegando

a perder el 70 % a los 65-77 años. Con relación a la flexión lateral, también fueron máximos entre los dos y trece años; permaneciendo relativamente estable entre los 34 y 65 años, ya que todos sus promedio son de 30° de amplitud a ambos lados.

¿Y si sabemos que perdemos movilidad de la columna vertebral con el correr de los años, a qué factores lo podemos asignar?

Es importante conocer básicamente cómo funciona un disco intervertebral. Muy a menudo escuchamos “tengo una hernia, se me ha salido el disco de lugar”; “no doy más con mi ciática”.

Todas estas situaciones nos llevan a focalizar la charla en los discos de nuestra columna.

¿Qué funciones cumplen los discos?

Para explicarlo lo vamos a comparar con el resorte de un “sommier”: Los resortes amortiguan y expanden tal o igual al amortiguador del auto. Y además unen las vértebras entre sí.

Con los años, la función de expansión se pierde, por ello la altura del cuerpo disminuye, y cuando este espacio intervertebral disminuye, la movilidad articular se corresponde de igual modo.

Debe entenderse por envejecimiento las modificaciones morfológicas, fisiológicas, bioquímicas y psicológicas, consecuencia de la acción del tiempo sobre los seres vivos. Estas modificaciones aportan una debilidad en la adaptabilidad fisiológica y psicológica, y una vulnerabilidad para desestabilizar las influencias nocivas. Se debe aceptar al envejecimiento como una culminación de un proceso de “cambio” de desarrollo paulatino que comienza en la juventud.

A favor de la vejez, se debe considerar a la “experiencia” que facilita la utilización de los recursos adquiridos aunque éstos vayan disminuyendo (“Si la juventud supiera y la vejez pudiera” otra cosa sería la vida).

Se manifiestan también factores de riesgo que provocan desequilibrios tales como úlceras, problemas cardíacos, enfermedades coronarias, pudiéndose resumir en 6 factores:

1. Alto nivel de colesterol y otros depósitos grasos.
2. Sobrepeso y obesidad.
3. Diabetes.
4. Alta presión sanguínea.
5. Falta de ejercicios físicos.
6. Tabaco y alcohol.

Ocurre también que la pérdida motriz en los adultos se origina en la falta de motivación. Los intereses de los adultos se dirigen hacia otro tipo de tareas que no requieren una motricidad básica de apoyo.

La motricidad de los adultos debe apoyarse en una participación cognitiva, es decir, el empleo de su experiencia para el análisis y solución de los problemas motrices.

Según Sánchez Caro y Ramos (1982), la disminución de las diferentes capacidades y medidas fisiológicas alcanzan:

- Metabolismo basal: 80% a los 90 años.
- Índice cardíaco: 78% a los 80 años.
- Capacidad vital: 57% a los 75 años.
- Máxima capacidad respiratoria: 40% a los 70 años.

La “depresión” parece hacer mella en los ancianos. Motivarlos a recobrar el interés por la vida constituye un intento realizable por el “sentido” que el movimiento ha adquirido en el hombre y la sociedad actual. La práctica de actividades físicas por razones profilácticas, terapéuticas, psicológicas y sociológicas es aconsejable. Las actividades físicas junto con otros hábitos saludables contribuyen a demorar los “procesos involutivos”.



Ejercicio físico para todas las edades

F. Vitale (1973) presentó una serie de aspectos mejorables por la práctica de actividades físicas:

Prevenición, retraso y mayor capacidad para recuperarse de problemas cardiovasculares por:
Mejor trabajo cardíaco
Mayor control de peso corporal
Mejora de la postura
Prevenición de molestias lumbares (lumbalgias)
Mejorar el funcionamiento de los órganos internos de los procesos digestivos
Aumento de las posibilidades de ejercer la motricidad
Estímulo de la actividad mental
Mejorar la sensación de bienestar

Para tratar de compensar todas estas situaciones, Welford (1977) observó que las personas mayores realizaban estrategias compensatorias como:

- Actuar a su propio y económico ritmo de acción.
- Ahorrar energía obteniendo de su experiencia acciones más económicas.
- Anticipar las acciones y sus consecuencias para tener más tiempo para responder adecuadamente.
- Controlar las acciones antes de proceder a ejecutarlas para tratar de disminuir los errores.

- Reducir las exigencias de las propias tareas aun a pesar de que no sean realizadas completamente.

Finalmente, cabe preguntarse:

¿Pueden aprender los ancianos habilidades motoras nuevas?

No parece surjan problemas especiales excepto que su salud no les permita realizar ese tipo de experiencia motora. Se puede observar cantidad de ancianos que participan en actividades motrices nuevas, felizmente acentuada la cantidad en la actualidad debido a la inteligente comprensión del "cuidado de la salud" y del "juego recreativo para todos" que en el mundo, por influencia de los medios de comunicación, se ha difundido.

Para favorecer los aprendizajes de los ancianos debería considerarse:

1. Se debe dar tiempo suficiente para que la información sea recibida, procesada y elaborada la respuesta. De este modo favoreceremos que se establezcan los trazos en la memoria (Adams, 1971).
2. La información se adecuará a la capacidad de comprensión del anciano, siendo en mucho casos detallada para permitirle que autorregule adecuadamente sus respuestas.
3. La utilización de diferentes materiales audio visuales puede ser efectiva, haciendo que el ritmo de acción (ralentización) se asemeje al máximo al ritmo de acción de persona mayor y pueda interiorizar al máximo la respuesta solicitada, y llevarla a cabo.
4. Parece que el método de aprendizaje es diverso, para algunos es necesario que se les guíe constantemente (Cratty, 1962) y con otros se procederá mediante el descubrimiento (Welford, 1979).
5. La persona mayor puede requerir una vigilancia visual a la hora de llevar a cabo actividades motrices, de manera similar a como se observa en los niños pequeños (Boucher, Denis y Landriault, 1985).

En mi concepto debe haber mantenimiento en las edades de envejecimiento, y cada etapa vivirla con el sentido de la juventud para ayudar a la naturaleza con el ciclo lógico de vida. Para esto el hombre debe adoptar una aptitud que le permita percibir su personal evolución.

Finalizaré esta exposición dando lectura a las ideas básicas del titular de un Sitial de esta Academia Nacional de Educación Dr. Enrique Romero Brest, –Sitial que tengo el honor de ocupar–, quien escribiera en el año 1922, época que soportó intensas presiones para introducir la idea de la educación física en la concepción de la educación física primaria y secundaria de dicha época.

Manifestaba el Dr. Romero Brest:

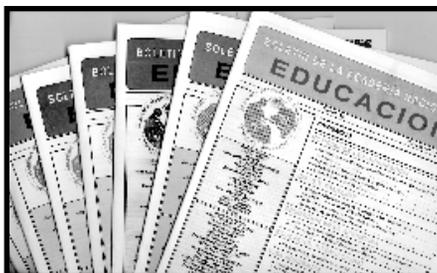
“Todos los agentes de cultura física tienen su lugar, cada uno de ellos crea coordinaciones neuronales en los centros psicomotrices,



acumula sensaciones y son engendradoras de fuerzas que perfeccionan e intensifican la vitalidad”.

“La precisión en el movimiento, la adaptación al fin buscando la economía del trabajo, son condiciones indispensables para provocar el entrenamiento en el esfuerzo psicomotriz, en forma que deje coordinaciones cerebrales estables y correctas”.

Remarco conceptos escritos en 1922 que siguen manteniendo absoluta vigencia.



SUSCRIPCION AL BOLETIN DE LA ACADEMIA NACIONAL DE EDUCACION

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

Envío giro postal por \$ 15 a nombre de la Academia Nacional de Educación, para recibir 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

UNA LARGA EXPERIENCIA EN LA ENSEÑANZA INICIAL DE LA LENGUA ESCRITA

Por la académica Prof. Berta Perelstein de Braslavsky

Este artículo fue entregado por nuestra recientemente fallecida académica, pocos días antes de su lamentable deceso.

Presentación y antecedentes

Tengo el privilegio de presentar algunos resultados del proyecto "Maestro+Maestro" que se inició hace diez años, en 1998, en la entonces Secretaría y hoy Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires. Dicho proyecto retomó las hipótesis que surgieron de una investigación-acción realizada en los años 1990-1991 que a su vez se inició para verificar ciertos resultados del proyecto de "Educación para la Democracia" que tuvo lugar en el SiCaDIS (Servicio de Investigaciones Curriculares a Distancia) entre los años 1984 y 1989. Se trata pues, de una década de historia que a su vez cuenta con más de 5 años de prehistoria.

A diferencia de lo que ocurrió en 1990 -como suele ser recurrente cuando los gobiernos cambian de signo- con el advenimiento del nuevo gobierno de la ciudad, a fines del año 2007 se abren nuevas perspectivas para proseguir con el mismo proyecto después de casi una década de existencia. En diversas circunstancias, el Ministro de Educación del nuevo Gobierno de la Ciudad, Dr. Mariano Narodowski, manifestó el propósito de mantenerlo y ampliarlo tal como ocurrió, por ejemplo, en su exposición ante la Legislatura de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires el 7 de noviembre de 2007. Al exponer sobre los ejes prioritarios de la política educacional, refiriéndose a la necesidad de desarrollar una política de calidad en términos de inclusión escolar, hizo una especial referencia al ZAP y al proyecto Maestro+Maestro. *"Realmente - dijo- hay un activo, un capital, un tesoro en la política educativa de la Ciudad de Buenos Aires que está trabajando desde hace muchos años y que vale la pena profundizar. Uno es el Programa ZAP y el programa Maestro+Maestro"* (Narodowski M. 7/11/ 07)

Hoy presentamos algunos de los resultados obtenidos hasta el año 2007, aunque se están reproduciendo y ampliando extensamente en 2008.

Hipótesis y Metodología

Aunque no se trata de una investigación, ni siquiera de una investigación-acción, el proyecto Maestro+Maestro es una experiencia que parece demostrar las hipótesis que estaban implícitas, muchas veces tímidamente formuladas en 1990-91, y ahora explicitadas de la siguiente manera:

1.- Los niños ingresan al sistema de educación formal con distintos niveles de desarrollo de la lengua escrita

2.- Durante el primer año de escolaridad, la escritura evoluciona en un proceso de acceso creciente a la significación, desde las operaciones pre-instrumentales a las instrumentales o simbólicas

3.- El desarrollo de la lengua escrita en el primer año (y primer ciclo) de la escolaridad es un efecto de la enseñanza.

Dichas hipótesis, por su parte, surgieron a partir de una investigación-acción que reconocía claramente la diferencia entre la escritura propiamente dicha, -como formulación simbólica del habla-, y las habilidades motrices tal como se entendía en la pedagogía tradicional y particularmente en el concepto de "grafopraxia" (Ajurriaguerra, 1973, p 263). No se trataba de los aspectos motores del grafismo ni, en consecuencia, de las escalas del desarrollo grafomotor generalmente aplicadas a la patología de la producción gráfica de los niños.

Desechadas las escalas conocidas por ser inútiles para los objetivos del proyecto, al analizar las primeras escrituras y su evolución durante el primer año de escolaridad, logramos la construcción empírica de *"una escala conceptual"* para informarnos sobre el desarrollo de la escritura como formulación simbólica del habla.

Escala conceptual de acceso a la significación

Esa escala -no motriz sino conceptual- se proponía analizar el proceso como función sociocultural para descubrir la aparición y desarrollo de la significación o, mejor dicho, el momento en que el niño puede *"acceder a la fase simbólica de la escritura para utilizarla directamente como significante"*. En marzo de 1990, al iniciar las clases, en las 17 escuelas del primer proyecto, se solicitó a todos los niños que escribieran respondiendo a una consigna motivadora de fácil interpretación, y se los alentó a que lo hicieran *"como ellos sabían hacerlo"*. Ante el asombro que produjo la gran disparidad de producciones en la primera muestra, se agruparon las mismas de tal modo que se configuraron cuatro rangos que respondían a *distintos niveles de producción: A, B, C y D* (Braslavsky, B.P. de, Natali N., Rosen R, Lectura y Vida, año 1991, 12, N°1) (Véase Braslavsky, B.,2005.)

Con distintas y atractivas consignas, la prueba se siguió aplicando cada quince días y el seguimiento individual, a mediados y a fin de año, permitió advertir cambios que se produjeron en la escritura de toda la población bajo experiencia, en producciones asombrosas y aún más espectaculares que las del comienzo.

Se puede ver de qué manera en el *rango A* los trazos de escritura ya se presentan como esbozos de expresiones socioculturales de la misma y en muchos casos “*aparece por primera vez la letra que, aunque mezclada con otros trazos y signos, condiciona al rango siguiente*”. En el *rango B* se independiza la letra, más a menudo de imprenta, en manifestaciones externas del sistema, lineales, continuas o discontinuas, a veces con formato textual pero *sin significación*. Aunque no posee lecturabilidad, se anticipa al rango siguiente. En el *rango C*, las letras aparecen usadas con *intento creciente de producir escritura significativa* preparando el acceso creciente al *rango D*, donde “*figuran textos legibles de distinta lecturabilidad*”.

Como síntesis de ese proceso, se puede observar que en los *rangos A y B* los niños usan los signos sin preocuparse por producir significados y, por eso, siguiendo a Luria (1952) pueden considerarse como rangos *pre-instrumentales*. En los rangos *C y D*, cada vez más conscientemente los niños ya los usan para producir significados en el simbolismo de la escritura. Por eso se los considera *instrumentales o simbólicos*.

El rango D podría interpretarse como la capacidad del niño para la elaboración de estructuras operacionales según Piaget; o de producir actos intelectuales según Wallon o de acceder a las funciones superiores según Vygotski o al pensamiento simbólico según Bruner.

Características y evolución del proyecto “Maestro+Maestro”

El proyecto que llamamos “*Maestro+Maestro*”, se originó en 1998 con el lema de “*Maestro de 1er grado + Maestro de 1er grado + Éxito Escolar* (Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Secretaría de Educación”. Zonas de Acción Prioritaria, 1998. Material de difusión ZAP).

El nombre del proyecto, que se simplificó al de “*Maestro+Maestro*”, se refirió esencialmente a *la incorporación de otro maestro para reemplazar al titular* mientras éste saliera del aula para capacitarse y

con eso se deduce la importancia que se le atribuyó a la capacitación. Pero al mismo tiempo, para que pudiera ser un colaborador creativo del maestro titular tenía que recibir, al igual que su colega, una adecuada capacitación. Este maestro fue y sigue siendo contratado a partir de una primera evaluación en una prueba oral y escrita, y en la práctica cotidiana pasó a denominarse “*Maestro ZAP*”. Si bien los hechos demuestran su importancia, la experiencia manifiesta otras virtudes del mismo, más allá de la que sugiere su nombre. Son esencialmente las que se manifiestan en su dispositivo de capacitación que analizaremos un poco más adelante.

Focalización y extensión

Nacido como un proyecto del Programa de Zonas de Acción Prioritaria (“ZAP”), en sus comienzos se focalizó en la zona de Buenos Aires cuya población vivía en la mayor pobreza en los distritos del sur de esta ciudad, en escuelas ahora consideradas “*históricas*”, del DE 4°, 19°, 21°. Después se fue extendiendo hasta abarcar actualmente 18 de los 20 distritos escolares de la Ciudad.

Como se puede ver en la Figura 1, la población con NBI se incrementó fuertemente entre 1991 y 1999, alcanzando a otros distritos como el 20° y el 5° que se integraron poco después.

En 1998 las estadísticas demostraban que los repitentes de primer grado en la zona sur de la ciudad constituían el 58% del total de la repitencia que se produce en todos los grados del nivel primario. En su mayor parte esos repitentes vivían en las denominadas “*villas de emergencia*”, a diferencia de los que se integraron a partir del año 2001 (Fig. 1) y más sistemáticamente en 2007, que en gran parte viven transitoriamente en “*casas tomadas*”, en precarios hoteles familiares o en hogares de tránsito.

De esta manera, a partir del año 1999 se fue ampliando la extensión del proyecto a más distritos, más escuelas y más secciones de 1° grado, - con el consiguiente aumento de alumnos, maestros y “*maestros ZAP*”. En el año 2007 alcanza a 14 distritos escolares con 79 escuelas, 189 secciones de 1° grado, 4.624 alumnos y 155 “*maestros ZAP*”.

Al iniciarse el año lectivo, en marzo de 2008, se planifica su extensión en numerosas escuelas de 17 de los 20 distritos escolares de la ciudad.

Población total, población NBI y no NBI, porcentaje de población NBI, población en villas 1999 y 1991 y variación porcentual 91-99							
DE	Total	Población no NBI	Total de Población NBI		Población en villas 1999	Población en villas 1991	Incremento en período 91-99
			Total	%			
Total	2.871.519	2.639.316	232.203	8,1	76.892	50.945	50,93
1°	267.561	251.856	15.705	5,9	9.334	5.716	63,3
13°	114.887	104.373	10.514	9,2	5.981	5.373	11,32
20°	90.289	81.387	8.902	9,9	9.937	6.892	44,18
19°	57.694	46.238	11.456	19,9	15.106	6.778	122,87
21°	91.870	73.086	18.784	20,4	22.817	12.902	76,85
5°	89.306	68.539	20.767	23,3	13.687	13.284	3,03

Fig. 1.- Fuente: Población con Necesidades Básicas Insatisfechas, INDEC, 1991 y población en villas de emergencia, Comisión Municipal de la Vivienda. Elaborado por Dirí, 2001.

AÑO	ESCUELAS	SECCIONES DE 1° GRADO maestros de 1° grado	ALUMNOS DE 1° GRADO	Distritos Escolares	Maestros ZAP
1999	19	51	1250	3	60
2000	45	125	3156	5	60
2001	45	127	3584	9	70
2002	47	128	3600	9	70
2003	44	127	3600	9	70
2004	50	136	3544	9	70
2005	50	136	3597	9	85
2006	57	157	3621	12	95
2007	79	189	4621	14	155

Fig. 2.- Datos numéricos del Proyecto Maestro+Maestro 1999-2007

El dispositivo de capacitación

La capacitación se inició en la segunda mitad del año 1998 con un curso para los maestros y coordinadores de los primeros grados de las escuelas que habían tenido mayor repitencia en los distritos 4°, 19° y 21°.

En el año 1999, con la incorporación de dos docentes de larga experiencia en la capacitación realizada en el SICaDis, las y los maestros recibieron *asistencia técnica en su aula y con sus propios alumnos, con modelado de clases que ponen en acción las estrategias que se proponen*. Junto a los talleres de análisis de la propia práctica, a partir de su propia experiencia, con videos y otros registros, *el modelado de clases es la modalidad de capacitación que se considera de mayor impacto y por eso subsiste y se enriquece*.

Los cursos se desdoblaron en básicos y de profundización de acuerdo con el recorrido en la capacitación de los docentes que participan y en el año 2004 se iniciaron los *laboratorios de prácticas*, dispositivo que se caracteriza por ser un taller de producción de secuencias para *todos los contenidos del currículo* con proyectos para llevar al aula. Se agrupa a docentes de las distintas escuelas de los distritos que intervienen y se produce un registro metódico del proceso de escritura de *cada uno de los alumnos de cada uno de los grados integrados al proyecto*.

Otro momento de la capacitación está destinado a los coordinadores de primer ciclo, con el objetivo de que ellas o ellos sean socializadores de la propuesta didáctica y promotores de su extensión al primer ciclo e implícitamente, en su esencia, a toda la escuela.

El equipo a cargo del proyecto estuvo integrado por la coordinadora, Berta Braslavsky, acompañada de dos capacitadoras provenientes del SICaDIS y de docentes que fueron formándose en el desarrollo del mismo, así como de maestras y maestros ZAP destacadas por su

desempeño. A su vez, el equipo cuenta con la gestión de la dirección de la ZAP para mantener la relación cotidiana y a menudo compleja con el sistema y sus supervisores, directores, coordinadores y maestros ZAP.

Evaluación de la Dirección de Investigaciones

La extensión progresiva del proyecto Maestro+Maestro, demuestra la existencia de resultados positivos. Pero sus efectos más significativos se apreciaron en una evaluación que, a pedido de los responsables del mismo, realizó la Dirección de Investigaciones de la entonces Secretaría, hoy Ministerio de Educación, en el año 2005. Después de referirse a la disminución de la repitencia lograda en primer grado, que se fijó como primer objetivo, y a pesar de los obstáculos que se encuentran, afirma que dicho proyecto ha logrado *“impactar en aspectos profundos de la problemática que le dio origen”*, ya que originó *“transformaciones sustantivas”* en las condiciones de su producción (Evaluación del Proyecto “Maestro+Maestro, Programa ZAP, 2005, Secretaría de Educación, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires).

Además de esos resultados, esta experiencia de alfabetización en primer grado, permite verificar las hipótesis que surgieron de sus antecedentes desde 1984 hasta 1991.

Datos para la verificación de las hipótesis en el proyecto Maestro+Maestro

La experiencia iniciada en 1998 ofrece la oportunidad de verificar las hipótesis que quedaron pendientes en 1991.

Desde el comienzo se contaba con las *“pautas para la iniciación en la lectura y escritura en una tendencia socioconstructiva”* en un documento que se elaboró a partir de las experiencias del SICaDis en 1991 y de otras realizadas en provincias de la Patagonia¹, que las ampliaron y verificaron.

A la luz de esas pautas, desde las primeras visitas a las escuelas, en 1998-99, se agregaron datos que resultan muy apropiados para analizar aquellas hipótesis, respectivamente referidas: 1) a la diversidad en la producción escrita de los niños cuando ingresan a la escuela; 2) a su evolución durante el primer año de escolaridad, 3) a los efectos de la enseñanza en el desarrollo de la lengua escrita.

Contexto familiar y escolar

Para analizar la diversidad de la producción escrita de los niños cuando llegan a la escuela, no bastaba saber que se trabajaba en una zona caracterizada por la pobreza. Se necesitaba conocer, específicamente, cómo se comportan algunas *variables culturales y lingüísticas* vinculadas a la procedencia de los padres y su nivel de escolaridad que, por otra parte, generalmente está vinculado con la pobreza. También era importante conocer algunas condiciones básicas de las instituciones escolares en que tenían lugar.

En 1999 se analizaron en las escuelas participantes de los tres distritos (4°, 19°, 21°) *dos variables del entorno familiar* -el origen y la escolaridad de los padres y las madres- y *tres variables del contexto escolar* -relación docente/alumno y número de escuelas con jornada simple/completa, a lo que se agregó la concurrencia al nivel inicial

¹ Se hace referencia a los módulos para la “Adquisición inicial de la lectura y escritura en Escuelas para la Diversidad” en un proyecto realizado con el Ministerio de Educación de las provincias de Neuquén y Río Negro bajo los auspicios de la Fundación Pérez Compagnon.

(Proyecto Ejecutivo/Meta Programa ZAP Meta X. 20 de diciembre de 1999) y se sacaron las primeras conclusiones.

En el año 2000, con la incorporación de escuelas del distrito 20° cuya población tiene un índice menor de NBI (Necesidades Básicas Insatisfechas) y menos repitencia que las anteriores, se realizó un análisis comparado que, aunque siempre artesanal, era más demostrativo de la importancia de las variables que estaban en juego (Proyecto Ejecutivo/Programa ZAP. Meta X).

Variables de la procedencia de los padres		
Distrito	Padre extranjero	Madre extranjera
4°	20,8%	12,1%
19°	34,2%	35,7%
20°	26,0%	23,0%
21°	38,6%	29,4%
Totales	32,4%	29,4%

Fig. 4.- Padres y madres extranjeros en los distritos 4°, 19°, 20°, 21°

Se comprueba que, aunque menor en los distritos 4° y 20°, es siempre alta la incidencia de padres y madres extranjeras, especialmente procedentes de Bolivia, Perú y Paraguay, con culturas y lenguas diferentes, como el quechua, el aymara y el guaraní. También existen numerosas familias, no computadas, procedentes de las provincias argentinas que mantienen culturas de contacto con los países mencionados.

Variable de la escolaridad familiar

La importancia de esta variable se comprende a partir de investigaciones que demuestran la *gran incidencia (el 40 o 50%)*, entre los factores contextuales, de *“el clima educacional del hogar”*, que comprende “los años de estudio de los padres” (Cohen E.)

Se consideran los niveles de escolaridad: Primaria incompleta (PI), Primaria completa (PC), Secundaria (Sec), Terciaria (Terc) y Universitaria (Univ). Se descartan los fallecidos o desconocidos (F/D).

Distrito	PI	PC	Sec	Terc	Univ	F/D
4°,19°,21°	20.1%	40.4%	33.9%	2.2%	0.7%	s/d
20°	18%	60%	11%	-----	0.3%	10%

Fig. 5.- Niveles de escolaridad de los padres.

Distrito	PI	PC	Sec	Terc	Univ	F/D
4°,19°,21°	22.6%	37.2%	32.1%	3%	0.7%	S/d
20°	15%	69%	12%	1.7%	0.3%	2%

Fig. 6.- Niveles de escolaridad de las madres

La escolaridad primaria completa de los padres y las madres es más alta en el distrito 20° para ambos casos, pero aún se mantiene la incompleta en valores significativos del 18% y el 15%. Es la situación en que, supuestamente, el uso de la lengua escrita no existe o es reducida en el hogar, con las consecuentes carencias de alfabetización temprana, así como probables experiencias de fracaso escolar en los padres y escepticismo sobre el éxito escolar de sus hijos.

A pesar de ser relativamente alentadoras las cifras de escolaridad primaria completa de los padres, tiene lugar a costa de los niveles secundario y terciario que, sumados a la diversidad de lenguas en los hogares respectivos, pueden influir para que se presenten distintos niveles del desarrollo cultural y, en especial, de la lengua escrita en los niños que llegan a la escuela (Ver Cohen).

Variables escolares cuantitativas

Se consideran algunas variables cuantitativas de la realidad escolar limitadas a la *relación docente / alumno*, a la jornada simple o completa, y a la *concurriencia al jardín de infantes* en el contexto particular del proyecto.

Con respecto a las dos primeras, se presenta el siguiente cuadro:

Distritos	Es-cuelas	Prime-ros Grados	Maes-tros	Alum-nos	Rela-ción D / A	Jorna-da Simple	Jornada Completa
4°,19°,21°	20	28	28	758	27	20	8
20°	5	17	17	376	22	3	2

Fig. 6.- Variables de la escolaridad.

1) Relación docente/ alumno (D / A)

La relación docente/alumno ofrece un *promedio de 27* para las escuelas de los tres distritos (4°, 19°, 21°), lo que indica que en algunas escuelas esa relación es alta, en comparación con el promedio de las escuelas que pertenecen al 20°.

2) Jornada simple o completa

En esta relación se comprueba que todavía es dominante la jornada simple.

3) En cuanto **al nivel inicial**, en un solo caso entre niños que cursan el 1° grado, han concurrido todos al nivel inicial; en las escuelas restantes, el 14% se incorporó directamente al 1° grado. En un caso (escuela 22) el 21% no concurrió al nivel inicial.

Este dato es de gran importancia, dada la trascendencia que tienen las investigaciones de los últimos años sobre la alfabetización temprana, entre los 0 y los 8 años, más aún si se consideran las características socioculturales de las familias que viven en esta zona. Es indudable que no existe suficiente oferta en el sistema formal pero, además, se trataría de analizar si este dato corresponde a una falta de oferta o a causas de otro origen, tal vez cultural.

Como *primera conclusión* se desprende que, desde el punto de vista cuantitativo, debieran *mejorarse las condiciones institucionales del contexto escolar* mediante el incremento de aulas en nuevas escuelas en los distritos más afectados, especialmente el 19 y el 21; el incremento, en todos los distritos, de la jornada completa.; la ampliación

de ofertas en el nivel de iniciación y/o la promoción del mismo en las poblaciones involucradas.

Pero, junto con estas conclusiones, pudimos también reflexionar con nuevos fundamentos sobre las hipótesis antes formuladas, a partir de la variedad en el desarrollo durante la primera infancia.

Variedad de procedencia de los padres y alfabetización temprana

La gran diversidad de la procedencia de los padres, con sus diferencias culturales y lingüísticas y con sus bajos niveles de escolaridad, podría relacionarse empíricamente con la primera hipótesis sobre las diferencias que los niños manifiestan en la escritura cuando ingresan a la escuela.

Después de más de veinte años de investigación, en el año 1998 la comunidad científica reconoció que *“los primeros años de la vida de los niños –desde el nacimiento hasta los 8 años- constituyen el período más importante para el desarrollo de la alfabetización”* (Declaración de la IRA y de la NAEYC, pág 196).

Se considera a la *“alfabetización temprana”* como la primera etapa del largo proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura, que en las sociedades letradas empieza casi juntamente con el lenguaje hablado, el cual evoluciona y se perfecciona en el sistema formal hasta llegar a la alfabetización avanzada, que continúa sin término a lo largo de toda la vida.

Investigaciones que se realizaron a partir de los años 50 del siglo XX demostraron que los niños precoces en lectura pertenecían a hogares con ambientes ricos en lectura y escritura, donde se lee y escribe con propósitos reales; donde los niños, al interactuar con los padres y hermanos reciben demostraciones implícitas del acto de leer, y realizan exploraciones individuales al tener materiales a su disposición.

La diversidad en el desarrollo

En la década del 90 se extendió el universo de la investigación a los hogares de los alumnos que fracasaban en lectura y que por eso repetían siendo frecuentemente excluidos del sistema formal. Se obtuvieron nuevas evidencias al comprobarse que esos niños no pertenecían a hogares ilustrados y así se reconoció la existencia de *una gran variedad en el desarrollo de los niños pequeños en distintos medios sociales y culturales*. Y que, por eso, cuando ingresan a la escuela presentan necesidades que no tienen los niños de los hogares antes estudiados (Braslavsky, B.- 2004 “Nuevos tiempos y modos en el aprendizaje y enseñanza de la lectura y escritura”, pág 93). Estas investigaciones estaban tácita o expresamente relacionadas con la teoría del doble desarrollo, natural y cultural, durante la primera infancia, a la que nos hemos referido oportunamente en nuestra disertación de ingreso a la Academia.

Con las concepciones científico-naturales de la maduración como un proceso natural y de los procesos psicológicos superiores como epifenómeno de los procesos naturales, se podía suponer que en las condiciones de la población con necesidades básicas insuficientes, todos los niños están irremediabilmente condenados a un retraso o a una incapacidad en su desarrollo intelectual. Esa creencia, lamentablemente muy generalizada, influyó sobre los docentes para *disminuir sus expectativas* sobre los alumnos de estas escuelas. Para desmentirla, en nuestro proyecto se contaba con el apoyo de los conceptos que se

discutían en los cursos llamados “transversales” que intervenían en el Proyecto Maestro+Maestro para ocuparse de la exclusión y las falsas teorías en que se funda. Pero sobre todo se contó con la propia experiencia de los docentes que aplicaban nuevas estrategias fundadas en otros principios (Braslavsky B., 2005, 3ª y 4ª partes).

Responsabilidad de la escuela y los maestros

Al considerar las variables del origen de los padres y su nivel de escolarización, lejos de tomarlas mecánicamente como determinantes del fracaso escolar, se los consideró como parte importante de *los indicadores del desarrollo cultural del alumno* en sus primeras edades: Se trataba, en todo caso, de la influencia sociocultural a través de las vivencias que generaba el niño en su relación con la lectura y la escritura; si existe, no existe o es deficitaria.

También era un llamado de atención sobre la propia responsabilidad de la escuela y los docentes. Al conocer la procedencia de los familiares más directos de sus alumnos -que muy comúnmente han llegado de países limítrofes o de provincias que están en contacto cultural con ellos- los docentes están también advertidos de su lenguaje nativo y tácita o explícitamente informados de las diferencias lingüísticas y sobre todo culturales que han afectado a sus relaciones interpersonales desde el nacimiento.

Así pueden conocer, aunque de manera elemental, algunos aspectos esenciales del *punto de partida de la adquisición de la lengua escrita en el devenir del desarrollo cultural de cada uno de sus alumnos*.

Obstáculos en el desarrollo

Por otra parte, se puede comprender que las variables escolares analizadas se agregan como obstáculos que dificultan ese desarrollo. Tomando en cuenta la *variable docente/alumno* de la investigación 1990/1991 en comparación con la registrada en el año 1999, en una de las tres zonas (zona C que comprende el distrito 20º y 21º) en que se encuentra dividido el universo de escuelas pertenecientes al proyecto en 2006, la relación docente/alumno fue creciente en la siguiente proporción:

Año 1990 = 20,0
 Año 1999 = 24,5
 Año 2006 = 26,1

Como dato relevante puede agregarse que los distritos que participan del Proyecto son los que presentan *menor matrícula en el nivel inicial* y, muy significativamente, en el sector privado el 4º, 5º y 21º son los que muestran la matrícula más baja en las salitas de 4 y 5 años (Panorama Educativo, 2004, pág 19).

Corroboración de las hipótesis

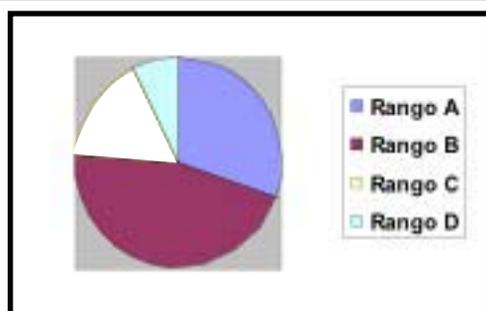
1. La diversidad de escrituras cuando comienza la escolaridad

Se puede verificar con testimonios del SICaDIS en el año 1990 y de Maestro+Maestro, tomando como comparación los años 1999 y 2006, *cuáles son los puntos de partida* de la adquisición de la lengua escrita al ingreso en primer grado en distintos tiempos y lugares.

AÑO 1990

Muestra en 17 escuelas incidentalmente pertenecientes a distintos distritos de la Ciudad de Buenos Aires en el marco de la investigación-acción.

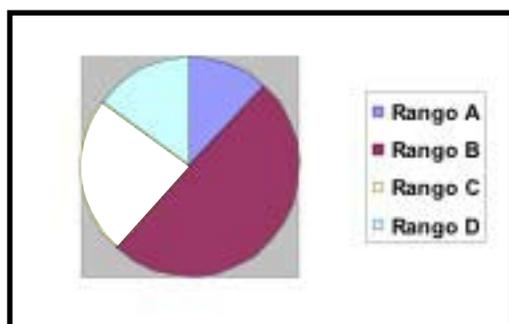
Rango A	Rango B	Rango C	Rango D
29,5%	45%	16,15%	7,14%



AÑO 1999

Escuelas de los Distritos Escolares 4º, 19º y 21º en el marco del Proyecto Maestro + Maestro, focalizado en zonas de alta complejidad

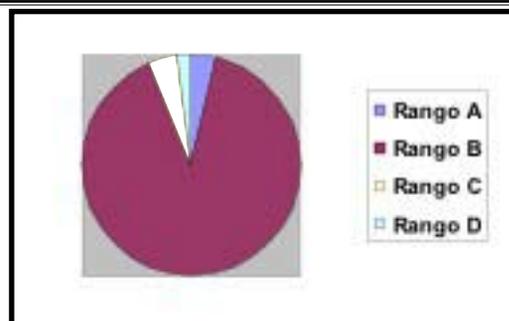
Rango A	Rango B	Rango C	Rango D
12%	49,5%	23,2%	15%



AÑO 2006

Escuelas de los Distritos Escolares 20º y 21º, pertenecientes a la zona C del Proyecto Maestro+ Maestro, después d la crisis del 2001.

Rango A	Rango B	Rango C	Rango D
4%	90%	4%	2%



En todos los casos se presenta la diversidad de rangos aunque llama la atención en el año 2006 el alto predominio del rango B (en el que aparecen las letras alineadas aunque en una escritura sin significado). Como se trata de niños que viven en una gran ciudad, es muy probable que ese dato corresponde a la gran *visibilidad de lengua escrita en el medio urbano pero sin la mediación de adultos para su uso y comprensión* como ocurre, en cambio, con los niños que en número cada vez menor aparecen en los rangos C y D.

Es significativo el aumento del rango B en 1999 con respecto a 1990 ya que las escuelas están ubicadas en zonas con más necesidades básicas insatisfechas y menores niveles de escolaridad de los padres. Por otra parte, en el año 2006 el aumento de dicho rango es aún mayor, en detrimento progresivo de los rangos C y D.

Estos últimos cambios se podrían relacionar con la influencia de la crisis económica y social del 2001 y los nuevos problemas y necesidades que se generan en la iniciación de la escolaridad. Son más graves aún si se relacionan con las variables más específicamente pedagógicas de la *calidad de la educación* que no está a la altura de las necesidades de los alumnos.

2.- Hipótesis sobre el proceso creciente de la significación

La cuestión aún más interesante está en comprobar cómo evolucionaron los rangos de escritura en el 1º grado y bajo qué condiciones.

Para eso es conveniente seguir el trayecto de las tres visitas realizadas en 1999, primer año de aplicación de las primeras pautas para la enseñanza de la lectura y la escritura en primer grado.

Se transcriben casi textualmente algunas de las observaciones de la primera visita, realizada en 1998

"En la mayoría de los grados, demasiado tiempo destinado a tareas rutinarias de escritura (copia del día, estado del tiempo, nombre) sin significación ni propósito. Se comienza con la enseñanza de las vocales y se agregan consonantes en forma paulatina. Se realizan ejercitaciones estereotipadas de la escritura de palabras y en la mayoría de caso solo se trata de copias. Los cuadernos son llamativamente prolijos. Algunos docentes se anticipaban a decir que los alumnos no saben leer y se sorprendían cuando muchos de ellos lo hacían. Los temas de sociales y naturales no son abordados en el aula"

Estas observaciones dieron lugar a la planificación del dispositivo de capacitación, con todas las estrategias que se usan para promover la lectura comprensiva y la escritura con significación, a partir del placer cotidiano de la lectura compartida del cuento; del aprendizaje en el uso diario y de contenidos en formatos no narrativos de todos los contenidos del currículo (Braslavsky, B., 2005, pag 137-201). Todo eso, sin descuidar la *toma de conciencia lingüística* del lenguaje hablado, -fonológica, sintáctica y semántica-, a partir de la construcción del principio alfabético (Braslavsky, B., 2008, pág 29).

1- Cambios sorprendentes en la producción escrita

Lo que había sido una sorpresa en el año 1990, -cuando se generó la escala conceptual-, se transformó en una evidencia en el año 1999 y los siguientes, cuando se advirtieron *los cambios producidos en la escritura de los niños en los meses de junio-julio y su reiteración en noviembre,*

al finalizar del año lectivo, tal como había ocurrido en 1990.

En todos los casos, con pocas diferencias en la fecha, se advierte que al comienzo existe una proporción variable en el rango A, que asciende notablemente en el rango B, desciende fuertemente en el C y aún más en el D. Pero desde la segunda toma comienzan a descender los rangos A y B, pre instrumentales, mientras ascienden los C y D, simbólicos, como se puede advertir a continuación en *los dos ejemplos que respectivamente tomamos de los años 1999 y 2005*.

2.-La persistencia del cambio

Se reproduce la evolución de los rangos, tal como se presentaron en el informe que se elaboró en *diciembre de 1999* ("Proyecto Ejecutivo Meta: Programa ZAP meta X").

Se trataba de una muestra de 751 alumnos de los distritos 4º, 19º y 21º

Mes	Rango A	Rango B	Rango C	Rango D
Mayo	12%	49%	23%	15%
Agosto	3.5%	27%	35%	35%
Noviembre	1.1%	10%	25%	64%

Se puede observar el descenso de los rangos (A + B), pre-instrumentales y el ascenso de los simbólicos (C+D),

Mes	R. pre-instrumentales A+B	R. simbólicos C+D
Mayo	61.66%	38.34%
Agosto	30.75%	69.25%
Noviembre	11.20%	88.80%

Igual que en 1990, se comprobaba en 1999 que *"los resultados presentaban cambios significativos en el conjunto de la muestra, aunque se mantenían diferencias entre los distritos que se observaron en la primera toma"*. En el distrito 4º, al finalizar el año, aumentó más notoriamente que en otros el rango D y llamaba también la atención el distrito 19, que en la última prueba pasaba al 64% en el rango D mientras en la primera había tenido el 13,6%, y no se mantenía ya ningún alumno en el rango A. También se habían advertido esas diferencias entre las escuelas analizadas en 1990, pero *siempre se mantenía, como ahora, la presencia y el orden de evolución de los rangos como testimonio de la heterogeneidad del contexto social*.

Esos resultados, con sus matices, se mantuvieron en los años sucesivos, hasta el presente, en 2007. En todos los casos se produjeron los cambios ya observados en 1990, con *la inversión de la cantidad de niños en los respectivos rangos, pre-instrumentales, -A y B-, y los instrumentales o simbólicos, -C y D-, que se comienza a registrar aproximadamente a mediados de año*. Se trata, nada menos, del momento en que, en la producción de los niños se manifiesta *el comienzo de la comprensión del simbolismo de los signos de la escritura*.

Los maestros suelen advertir este cambio cuando los niños se "autodictan" con esfuerzos deliberados para resolver los problemas de la unidad entre lo visual y lo fonológico que progresivamente se comple-

menta por encontrar la unidad entre lo semántico y lo sintáctico, como se interpreta en el modelo de Clay (Braslavsky, B., 2005, p 178).

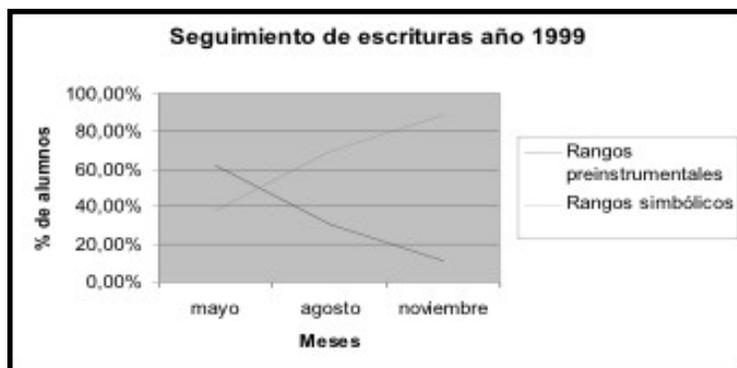
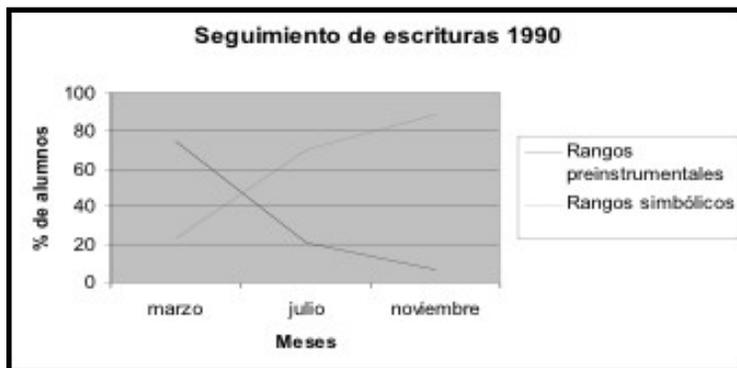
Para corroborar esa persistencia, se toma como ejemplo el informe del año 2006 de la zona C, una de las tres zonas del proyecto Maestro+Maestro en el programa ZAP. En este caso se presenta *la evolución de la escritura de un total de 1.275 alumnos pertenecientes a 8 escuelas del distrito 20º,- con un total de 20 secciones de grado-, y 9 escuelas del distrito 21º con un total de 27 secciones de grado*.

Mes	Rango A	Rango B	Rango C	Rango D
Abril	4%	90%	4%	2%
Agosto	0%	46%	23%	31%
Noviembre	0%	14%	26%	60%

Si se agrupan los rangos A y B, pre-instrumentales y C y D, simbólicos, se puede observar la siguiente evolución:

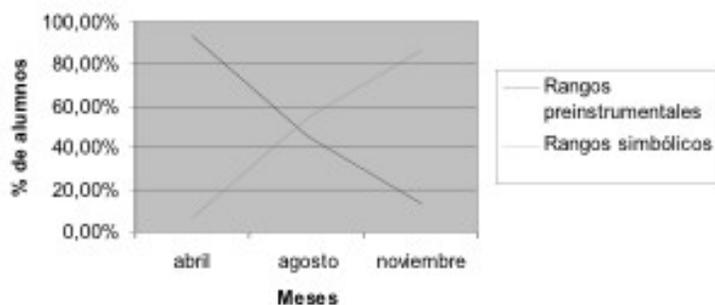
Mes	R. pre-instrumentales A+B	R. simbólicos C+D
Abril	93.49%	6.51%
Agosto	45.79%	54.21%
Noviembre	13.78%	86.22%

Se puede comprobar, pues, como se advierte en los gráficos siguientes, que se reproducen las curvas que se trazaron con los datos del seguimiento en 1990, con los datos del año 1999 y del año 2006.



Cabe señalar que tempranamente, y con mayor intensidad a partir del mes de agosto, comienzan a elaborarse secuencias didácticas especialmente destinadas para aquellos alumnos que aún permanecen en los rangos pre-instrumentales. Estas acciones se enriquecen aún

Seguimiento de escrituras año 2006



màs en el período de “boletín abierto” que se pone en práctica en el período de vacaciones.

3.- Sobre los efectos de la enseñanza

Lamentablemente, es imposible presentar por lo menos algunas de las estrategias empleadas en la enseñanza de la lectura y la escritura. Tal vez lo será en otra ocasión.

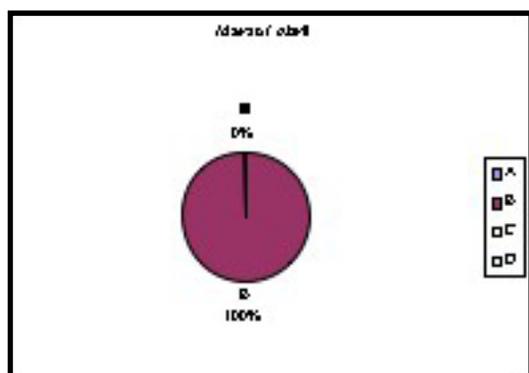
Si bien el equipo no cuenta con parámetros de comparación con la aplicación de otras estrategias o sin ellas, se aprovechó la circunstancia de dos maestras que, paralelamente, desarrollaron su actividad profesional en otras escuelas del sistema formal, ajenas al mismo.

Es el caso de dos docentes, María Laura Pierrastegui y Marcela Ortiz, que respectivamente trabajan como maestras en el proyecto M+M mientras que en el contraturno actúan como docentes en escuelas privadas con población de mayor nivel económico, social y cultural.

En los siguientes cuadros se puede observar el proceso de alfabetización al inicio de la escolaridad en ambos casos.

**Escuela N° 2 DE 4°
Docente María Laura Pierrastegui**

Marzo / Abril			
A	B	C	D
0	22	0	0



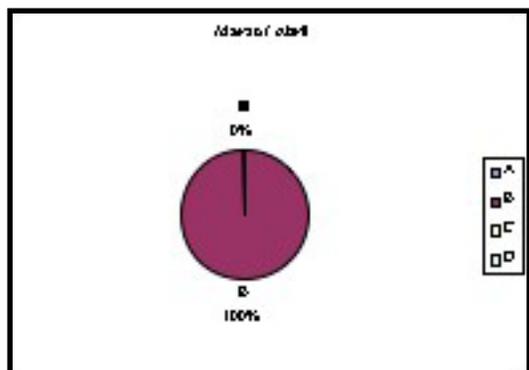
**Instituto privado
Docente María Laura Pierrastegui**

Marzo / Abril			
A	B	C	D
0	12	2	4



**Escuela N° 2 DE 4°
Docente María Laura Pierrastegui.**

Marzo / Abril			
A	B	C	D
0	22	0	0



**Instituto privado
Docente Marcela Ortiz.**

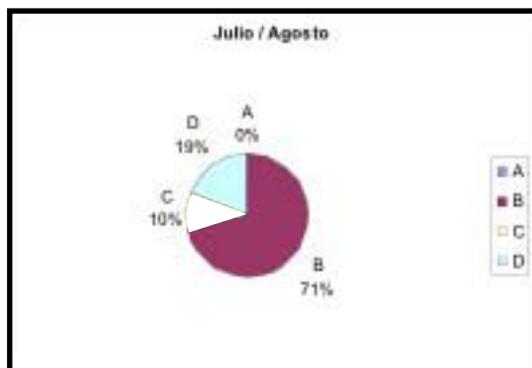
Marzo / Abril			
A	B	C	D
0	24	3	4



A pesar de las diferencias en el punto de partida, se registran avances importantes en todos los casos, como puede verse en los cuadros correspondientes a los meses julio y agosto.

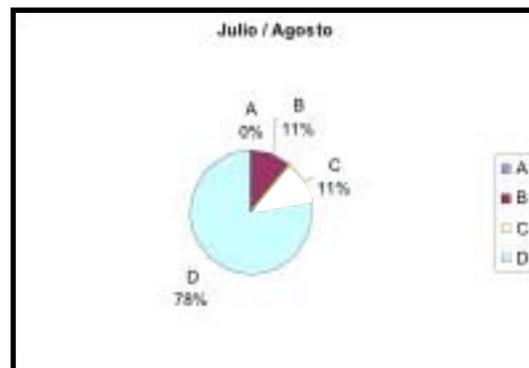
Escuela Nº 2 DE 4º
Docente María Laura Pierrastegui

Julio / Agosto			
A	B	C	D
0	15	2	4



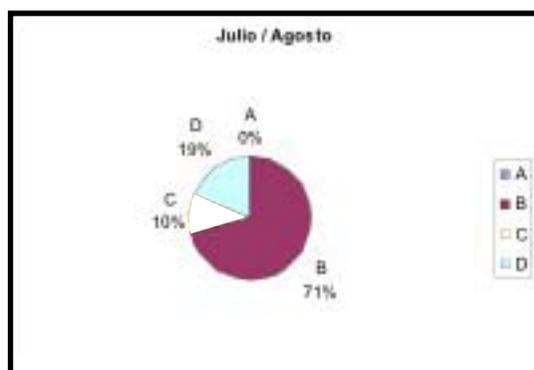
Colegio privado
Docente María Laura Pierrastegui

Julio / Agosto			
A	B	C	D
0	2	2	14



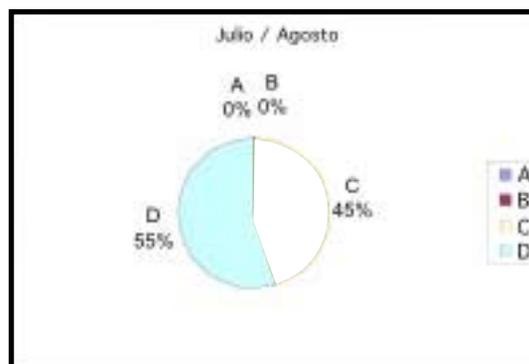
Escuela Nº 2 DE 4º
Docente María Laura Pierrastegui

Julio / Agosto			
A	B	C	D
0	15	2	4



Colegio privado
Instituto Santa Catalina
Docente Marcela Ortiz.

Julio / Agosto			
A	B	C	D
0	0	14	17



Algunas conclusiones

Aquella investigación realizada en los años 1990 y 1991, aunque inconclusa, se publicó en dos ediciones sucesivas del libro que desde su título “La Escuela Puede” refutaba las posturas de la “contraeducación” y de la “desescolarización”, que ponían en duda la posibilidad de lograr “educación para todos” a través de los sistemas escolares que nacieron a fines del siglo XVIII.

En el corriente año, 2008, se publicó la tercera edición que coincide con la recuperación y superación de la pretérita utopía al adherir a la nueva fórmula de “educación de calidad para todos” que se propicia en el siglo XXI. Las observaciones realizadas a través del proyecto

Maestro+Maestro que hoy compartimos, tal vez contribuyan a mantener esa utopía.

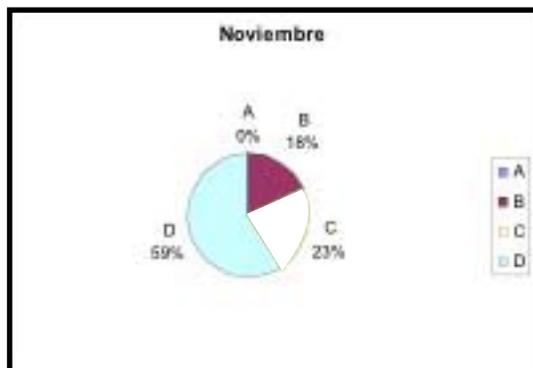
Referencias

- Ajurriaguerra, J. de, 1973, *Manual de psiquiatría Infantil*, Barcelona: Toray Masson.
- Braslavsky, B., Natali N., Rosen, N., 1991, *Lectura y Vida*, año 12, p 263
- Braslavsky, B., 2004. *Primeras Letras o Primeras lecturas*. Fondo de Cultura Económica.
- Braslavsky, B., 2005. *Enseñar a entender lo que se lee*. Fondo de Cultura Económica

En el mes de noviembre, luego de haber transitado valiosas experiencias con la lengua escrita e intervenciones docentes adecuadas, los tres grupos muestran la mayor parte de los alumnos en rangos instrumentales o simbólicos.

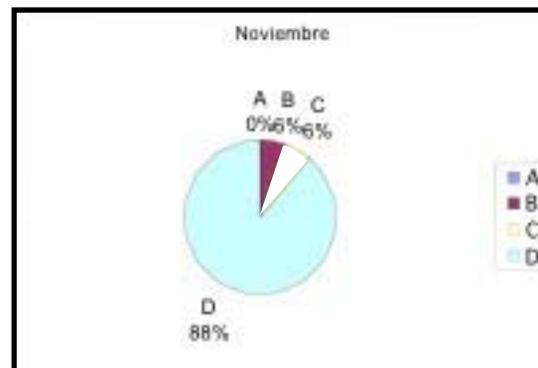
Escuela Nº 2 DE 4º
Docente María Laura Pierrastegui

Noviembre			
A	B	C	D
0	4	5	13



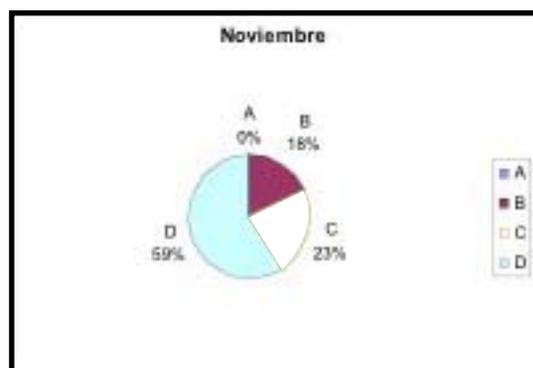
Colegio Árabe
Docente María Laura Pierrastegui.

Noviembre			
A	B	C	D
0	1	1	16



Escuela Nº 2 DE 4º
Docente María Laura Pierrastegui

Noviembre			
A	B	C	D
0	4	5	13



Instituto Santa Catalina
Docente Marcela Ortiz

Noviembre			
A	B	C	D
0	0	6	25



- Braslavsky, B., 2008.- *La Escuela Puede*, Aique 3ª edición,
- Cohen, E. (2002).-*Educación, Eficiencia y equidad*, una difícil convivencia (en línea) Revista Iberoamericana de educación Nº 30. Disponible en www.ricocei.org.
- Comisión de Presupuesto, Hacienda, Administración Financiera y Política Tributaria de la Legislatura de la Ciudad de Buenos Aires (07/11/07)
- Evaluación del Proyecto Maestro+Maestro*, Programa ZAP, año 2005 por la Dirección de Investigaciones, Ministerio de Educación, Ciudad de Buenos Aires. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires Secretaría de Educación, Zona de Acción Prioritaria (ZAP), 1998
- Internacional Reading Association (IRA) and National Association

- for education for the young Children (NEYC), 1998, The Reading Teacher, vol 52, Nº 2.
- Luria, A.- (1987) "*Materiales para la génesis de la escritura en el niño*" en Davidov, V. y Shuare, M. (comp). *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS, Antología*, Moscú. Progreso.
- Narodowski, M.- (2007).- Comisión de Presupuesto, Hacienda, Administración Financiera y Tributaria.
- Panorama Educativo (2004) Buenos Aires, Dirección de Investigaciones, Dirección de Planeamiento, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
- Proyecto Ejecutivo/Meta X (20/12). Secretaría de Educación de la Ciudad de Buenos Ares

Los títulos de nivel medio y superior serán emitidos con seguridad documental

El Ministerio de Educación implementa un acuerdo con la Casa de la Moneda para un Sistema Federal de Títulos

El ministro de Educación de la Nación, **Lic. Juan Carlos Tedesco**, y el titular de la **Casa de la Moneda, Osvaldo Maz-zuchi**, firmaron el 21 de octubre un convenio de actividad, cooperación, integración y desarrollo tecnológico, para implementar un nuevo sistema de títulos, con medidas de seguridad y resguardo documental.

El acuerdo es el primer paso hacia la implementación del **Sistema Federal de Títulos y Certificados Analíticos con Resguardo Documental**, que comenzará a funcionar en 2009, con el objetivo de fortalecer la

confiabilidad de la documentación educativa, unificando criterios en el procedimiento de emisión, legalización y registro de títulos y certificados analíticos de estudio.

Las medidas de seguridad alcanzarán a toda la documentación correspondiente a estudios de nivel medio y superior, en carreras presenciales o a distancia.

La primera etapa del proyecto se implementará en Corrientes, Chaco, Tucumán, Jujuy, Santiago del Estero y Formosa.

El resto de las jurisdicciones se incorporará formalmente al nuevo sistema en enero de 2010.

Entre las medidas de seguridad para la documentación educativa se incluyen el uso de marca de agua y fondo de seguridad; tintas que sólo pueden visualizarse con lámpara UV; y la utilización de series numeradas.

Los documentos se imprimirán en un pliego A3, divisible en dos láminas A4: la principal, para el certificado analítico, y la otra para el título y tres cupones de resguardo.

Durante 2009 los establecimientos educativos completarán e imprimirán los títulos con un software específico, y la jurisdicción nacional recibirá los cupones

de resguardo con el objetivo de sistematizar y clasificar la información para configurar las bases de datos.

A partir de 2010, el Ministerio de Educación de la Nación trabajará con las bases creadas por cada establecimiento, a fin de agilizar el procesamiento de la información y la tabulación de los datos.

En 2011 se aspira a establecer una base de datos común a todas las jurisdicciones, suministrada por el Ministerio; y se evaluará la posibilidad de que el sistema de resguardo de cupones sea sustituido por un sistema de resguardo digital.

Programa especial del BID se ensaya en dos provincias

Buenos Aires y Tucumán impulsan el mejoramiento del aprendizaje de la Matemática y las ciencias

El **Banco Interamericano de Desarrollo (BID)** anunció el 22 de octubre la entrega de U\$S2.5 millones de dólares al **Ministerio de Educación de la Nación**, en el marco del **Programa Especial de Promoción del Empleo, Reducción de la Pobreza y Desarrollo Social**, en apoyo a los **Objetivos del Milenio**.

Los recursos serán utilizados para financiar un programa orientado a mejorar el aprendizaje de matemática y ciencias, en el ámbito de la escuela primaria, cuyas experiencias piloto se desarrollarán en

Tucumán y Provincia de Buenos Aires.

Los fondos locales de contrapartida totalizarán US\$ 200.000.

El proyecto piloto será ejecutado en cooperación entre el ministerio nacional y los ministerios de las dos provincias participantes, que evaluarán dos modelos pedagógicos y tratarán de identificar los factores determinantes del éxito escolar y metodologías que alienten a los docentes a ofrecer clases inclusivas, que estimulen el interés en las ciencias y la matemática.

Las acciones se orientarán a:

- aprender de otras experiencias y aprovechar sus éxitos,
- sistematizar las metodologías utilizadas para realizar diagnósticos e intervenciones,
- fortalecer al sector y sus instituciones en la identificación y análisis de los factores determinantes para una mejora en la calidad educativa,
- contribuir al desarrollo de una cultura de evaluación continua de programas y proyectos.

LAS UNIVERSIDADES DEL ESTADO TIENEN UN SITIO EN INTERNET

En WWW.infouniversidades.siu.edu.ar se encontrará un vasto reservorio informativo

El Ministro de Educación de la Nación, **Lic. Juan Carlos Tedesco**, y el Secretario de Políticas Universitarias, **Dr. Alberto Dibbern**, presentaron el 30 de septiembre la publicación digital www.InfoUniversidades.siu.edu.ar, destinada a difundir noticias científicas, académicas y de extensión de 39 Universidades Nacionales.

El periódico **InfoUniversidades** fue desarrollado con la herramienta SIU-Toba, que permite crear aplicaciones complejas en Internet en forma rápida.

La carga de datos es descentralizada: cada usuario ingresa la información desde su universidad.

Las noticias son publicadas en el diario

en Internet y, además, son enviadas por mail a los suscriptores.

El sitio está monitoreado por una Mesa de Coordinación Técnica, que depende de la **Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de la Nación**, y un Equipo de Enlace Operativo, a cargo del Consorcio SIU, responsable del desarrollo y mantenimiento técnico del Software.

PROGRAMA DE BECAS PARA FORMADORES DE FORMADORES

El **Ministerio de Educación de la Nación** anunció el 16 de septiembre el programa de becas para formadores de formadores, que podrán realizar viajes de estudio a universidades y centros académicos del exterior.

El programa es una línea de acción del **Instituto Nacional de Formación Docente (INFD)**, que convoca a profesores titulares, interinos o equivalentes de los institutos de formación de gestión estatal.

Los seleccionados viajarán a Uruguay, Chile, Cuba y Francia, entre noviembre de 2008 y febrero de 2009, para capacitarse en los siguientes temas:

- Enseñanza de la historia,
- metodología para implementar

proyectos tecnológicos en escuelas rurales,

- enseñanza de la lengua materna,
- enseñanza de francés como lengua extranjera.

SE INVIRTIÓ EL 5,7% DEL PRESUPUESTO EN EDUCACIÓN

El Ministerio de Educación de la Nación informó el 26 de septiembre que durante este año se invirtió el 5.7% del PBI en educación.

“Esto indica que en 2010 estaremos cumpliendo con la Ley de Financiamiento Educativo, que prevé alcanzar el 6%, porcentaje que destinan los países desarrollados”, expresó el Ministro de Educación de la Nación, **Lic. Juan Carlos Tedesco**.

PROGRAMA DE BECAS PARA DESARROLLO CIENTÍFICO

El Ministerio de Educación de la Nación presentó el 6 de octubre el **Programa Nacional de Becas Bicentenario** para Carreras Científico Técnicas, que contempla 30.000 becas destinadas a potenciar carreras vinculadas con el desarrollo científico.

El Programa está dirigido a estudiantes de hogares de bajos ingresos, aspirantes a carreras universitarias o tecnicaturas científico-técnicas; en Ciencias Naturales, Ciencias Agrarias, Ciencias Aplicadas y Exactas, e Ingeniería.

Cuenta con un presupuesto de \$145 millones para 2009, de los cuales los alumnos recibirán 10 cuotas de \$500 para las carreras de grado y \$350 para las tecnicaturas.

UNA OBRA DE LA OCDE PARA MEJORAR EL LIDERAZGO ESCOLAR

La **Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE)** publicó la obra *“Política de Educación y Formación, Mejorar el Liderazgo Escolar”*, basada en un estudio global sobre políticas y prácticas de liderazgo.

El informe consta de dos volúmenes: Política y Práctica y Casos Prácticos sobre el liderazgo del sistema.

Política y práctica

La obra comienza planteándose por qué importa el liderazgo escolar, y señala que desempeña una función decisiva para mejorar los resultados escolares, al influir en las motivaciones y capacidades de los maestros, así como en la situación y el ambiente.

La OCDE identifica cuatro direcciones que, en conjunto, impulsarán una mejora en la práctica del liderazgo escolar:

- **Redefinir las responsabilidades del liderazgo escolar**, con líderes que posean una autonomía respaldada y responsabilidades definidas con claridad. El informe apunta que la política educativa debe apoyar, evaluar y fomentar la calidad docente, adaptar los programas de enseñanza a las necesidades locales, definir una modalidad estratégica para la administración financiera y la gestión de recursos humanos, establecer un sistema colaborativo entre las escuelas y crear estructuras de liderazgo escolar.
- **Distribuir el liderazgo escolar** dentro de los planteles y entre las escuelas. En ese sentido, la política educativa debe ampliar el concepto

de liderazgo escolar, alentar la distribución y apoyar las actuaciones conjuntas de las juntas directivas escolares.

- **Adquirir habilidades para un liderazgo escolar eficaz**, con una capacitación específica, que considere el desarrollo del liderazgo como una secuencia, organice programas de inducción, contemple la formación interna del líder y garantice la cohesión de los servicios prestados por diferentes instituciones.
- **Hacer del liderazgo escolar una profesión atractiva**, a través de estrategias para atraer, reclutar y apoyar a los líderes. La OCDE aconseja profesionalizar el reclutamiento y señala que los criterios deben ampliarse, para disminuir la autoridad conferida a la antigüedad, de modo que se atraigan candidatos dinámicos, más jóvenes, con diferentes formaciones. Para ello es importante reconocer el papel de las asociaciones profesionales de líderes escolares y proporcionar opciones que alienen el desarrollo profesional.

Casos prácticos

El segundo volumen del informe publicado por la OCDE destaca que el papel de los líderes escolares cambia a medida que los países transforman sus sistemas educativos e impulsan una adaptación a los cambios tecnológicos, la globalización económica y el aumento de la migración y la movilidad.

El estudio se centra en casos de prácticas innovadoras desarrollados en Flandes (Bélgica), Inglaterra, Finlandia, Victoria (Australia) y Austria.

Estos cinco países fueron elegidos porque probaron modelos de administración y organización escolar que distribuyen las funciones de liderazgo y mostraron prácticas prometedoras para preparar e impulsar la tarea de los líderes escolares.

Los cinco casos se complementan con dos artículos de dos autoridades en liderazgo en la educación: Richard Elmore, de la Facultad Universitaria de Educación de Harvard; y David Hopkins, del Instituto de Educación de la Universidad de Londres.

Las características de un sistema innovador de liderazgo escolar identificadas por los especialistas son:

- Capacidad dentro de la escuela para mantener niveles altos de aprendizaje de los estudiantes.
- Idoneidad entre las escuelas para trabajar juntas de manera eficaz.
- Instituciones mediadoras para trabajar de manera flexible con los planteles en el fortalecimiento de la capacidad de colaboración eficaz.
- Masa crítica para hacer del liderazgo del sistema un movimiento, y no sólo la práctica de un pequeño número de líderes selectos.
- Consenso cultural que otorgue a los líderes escolares espacio, legitimidad y aliento.

Los autores concluyen que el liderazgo sistémico necesita provenir de los directores e instituciones, y alientan el intercambio colectivo de habilidades, conocimientos especializados y experiencias.

Berta Perelstein de Braslavsky

- Su fallecimiento -

Por el Prof. Alfredo Manuel van Gelderen

Berta Perelstein de Braslavsky falleció este año de 2008. Desde el 2004 fue académica de número de la Academia Nacional de Educación, de la República Argentina.

Su designación académica hizo justicia. Su vida, la fuerza de sus convicciones, la dedicación mantenida durante sus 95 años a la educación y a la mejora de la escuela se ajustó siempre a los principios sostenidos por la Academia, cuando en sus estatutos fundacionales expresó la voluntad de "...constituirse en un ámbito propicio para abordar la tarea de pensar y repensar la educación del país, en todas sus manifestaciones y formas, con el más obstinado rigor, la mayor objetividad y un inquebrantable espíritu de compromiso y responsabilidad nacionales... Para ello convocará a la inteligencia, a la más alta competencia científica y profesional y a la decantada experiencia que fragua en sabiduría, legitimadas en cada caso por una historia personal que responda al perfil del maestro de vida y de conducta individual, profesional y cívica".

Ello le permitió afirmar al académico Juan Carlos Tedesco, el 12 de abril de 2004, día de la incorporación, en sesión pública, de la entonces nueva académica, con acierto de expresión al presentar a la entonces recipiendaria que "...la incorporación de Berta Perelstein de Braslavsky a la Academia Nacional de Educación representa un reconocimiento a una larga y fecunda trayectoria científica, acompañada siempre de un fuerte compromiso ético y político con la causa de la educación popular. En este sentido, la vida de Berta Braslavsky es, desde muchos puntos de vista, un indicador muy representativo de algunos de los aspectos más importantes de la historia de nuestro país y de nuestra educación".

Podemos agregar ahora algunas consideraciones más. La fuerza de sus convicciones mezcló, durante su larga vida, sus definiciones políticas con la fortaleza de sus respuestas generosas, con su trabajo incansable, a sus llamados vocacionales sobre la educación, la escuela y, especialmente, toda la problemática de la alfabetización y sobre la necesaria resolución de las cuestiones

referidas a la enseñanza inicial de la lectura y la escritura.

Hasta el final de su vida, a los 95 años, trabajó incansablemente. La educación argentina; los sistemas educativos de muchos países de América Latina; el asesoramiento de los gobiernos escolares, con los que sus principios cívico políticos democráticos le permitían colaborar; las nuevas generaciones docentes; los procesos de capacitación profesional para maestros y profesores, han perdido una figura protagónica. Queda la abundante bibliografía de su autoría. Hasta el final de su vida fue incansable autora de trabajos publicados como aportes para esa educación de calidad para todos, de lo que creía somos responsables todos.

La académica Braslavsky nos ha dejado una lección de muy alta profesionalidad educativa. Su capacidad de diálogo, de encuentro, de acompañamiento, sin condiciones. Su apertura, desde su participación en el Congreso Pedagógico (1984-1988) hasta sus aportes como académica (2004-2008), pasando por la dirección técnica en fundaciones e instituciones que buscaban logros que compartía, pueden ser algunos testimonios de lo afirmado.

Esta nota recordatoria, que consideramos justa y merecida por su apoyo y contribución a la realización de las altas finalidades de la Academia Nacional de Educación, no puede, ni siquiera intentando una síntesis, no caer en omisiones, para reseñar la formación científica de quien fuera medalla de oro de la Escuela Normal N° 7 de la Ciudad de Buenos Aires; alumna destacada del Instituto Superior del Profesorado, en la especialidad de Física, del que fuera separada por su militancia política; sus estudios de Pedagogía en la entonces iniciada carrera de la Facultad de Filosofía de la Universidad de Buenos Aires; su diploma de honor en la misma institución; su obtención, por concurso, de la cátedra paralela de Pedagogía Asistencial; sus titularidades en las universidades nacionales de La Plata y Buenos Aires; su renuncia en 1966; su membresía en instituciones internacionales en países latinoamericanos; la

condecoración de la Orden Andrés Bello, por resolución de la Presidencia de Venezuela; sus designaciones de profesora honoraria (emérita) en Buenos Aires y en La Plata; el premio Konex (1986); su participación en la Comisión Honoraria de Asesoramiento del Congreso Pedagógico; en 1989 fue profesora visitante de la Pontificia Universidad Católica de San Pablo; en 1994 la OEA le otorgó el Premio Interamericano de Educación Andrés Bello; fue declarada Ciudadana Ilustre de Buenos Aires; la Vicaría de Educación del Arzobispado de Buenos Aires le otorgó el premio "Juntos Educar" y el año pasado la Honorable Cámara de Diputados de la Nación la distinguió como "Mayor Notable Argentina".

Entre la bibliografía de la académica Braslavsky, significativa por el nivel de sus aportes y numerosa por su capacidad de producción científico-pedagógica, pueden señalarse: "Positivismo y antipositivismo en la Argentina" (1953); "La querrela de los métodos en la enseñanza de la lectura" (1962); "Reading in Argentina", capítulo de Comparative Reading (1976); "Problemas e métodos do ensino da leitura" (1977); "La lectura en la escuela" (1983); "Educación popular y escuela pública" (1987, en ocasión de ganar el premio Aníbal Ponce de la Sociedad Argentina de Autores); "La escuela puede: una perspectiva didáctica" (1991). Sus obras permiten hoy seguir el itinerario de quien murió preparando la tercera edición de "La escuela puede", trabajando con grupos de investigación y de capacitación de docentes y dirigiendo o asesorando programas y proyectos de fundaciones, del Estado o de obras de ayuda educativa.

Sabe la Academia Nacional de Educación que el país cuenta con quienes están en la tarea de "pensar y repensar" la educación argentina. Sabe que entre ellos la académica Berta Perelstein de Braslavsky fue un puntal y que su ejemplo de vocación cumplida y su dedicación a la producción científica educativa son senderos indicados que es necesario recorrer, en la ruta de la educación de calidad para todos.

VANOSI ES MIEMBRO DE LA ACADEMIA INTERNACIONAL DE DERECHO COMPARADO

La Academia Internacional de Derecho Comparado (AIDC) incorporó entre sus miembros a seis juristas argentinos: el Presidente de la Corte Suprema, **Ricardo Lorenzetti**, los constitucionalistas **Jorge Reinaldo Vanossi**, distinguido miembro de nuestra corporación, **Néstor Pedro Sagües** y **Antonio Hernández** y los administrativistas **Juan Carlos Cassagne** y **Tomás Hutchinson**.

LLACH SE INCORPORÓ A LA ACADEMIA DE CIENCIAS ECONÓMICAS

La Academia Nacional de Ciencias Económicas, en sesión pública del miércoles 29 de octubre, en su sede de Avenida Alvear 1790, incorporó como Académico Titular al licenciado **Juan José Llach**, también integrante de esta corporación,

quien disertó sobre "*Economía, sociedad y educación: explorando algunas fronteras*". Pronunció el discurso de recepción el Académico Titular doctor **Felipe Santino Tami** y presidió la reunión el titular de la Academia, **Dr. José María Dagmino Pastore**.

MARÍA SÁENZ QUESADA ES ACADÉMICA DE LA HISTORIA

La Dra. **María Sáenz Quesada**, miembro de número de la Academia Nacional de Educación, fue incorporada también a la Academia Nacional de la Historia el 9 de septiembre, en un acto que se realizó en la sede de la corporación, Balcarce 139. La presentación estuvo a cargo del académico **Dr. Félix Luna** y, luego, la **Dra. Sáenz Quesada** expuso sobre "*Imagen del estanciero en la Argentina del Siglo XX*".



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. Gabriel BETANCOURT MEJIA
Académico Correspondiente en Colombia hasta el 23 de marzo de 2002

Prof. Américo GHIOLDI
Sitial VICTOR F. SARMIENTO hasta marzo de 1985

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

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

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

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

Dr. Juan Carlos AGULLA
Sitial NICOLAS AVELLANEDA hasta el 14 de enero de 2003

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

Prof. Gilda LAMARQUE DE ROMERO BREST
Sitial JUAN MANTOVANI hasta el 12 de febrero de 2003

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

Dr. Horacio RODRIGUEZ CASTELLS
Sitial BERNARDINO RIVADAVIA hasta el 16 de febrero de 2003

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

Prof. Elida LEIBOVICH DE GUEVENTTER
Sitial JUANA MANSO hasta el 30 de marzo de 2003

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

Dr. Horacio J. A. RIMOLDI
Sitial PABLO A. PIZZURNO hasta el 19 de enero de 2006

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

Dr. Gregorio WEINBERG
Sitial JUAN MARIA GUTIERREZ hasta el 18 de abril de 2006

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

Dr. Fernando MARTINEZ PAZ
Académico Emérito hasta el 3 de enero de 2008

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

Prof. Ana María EICHELBAUM DE BABINI
Sitial LUZ VIEIRA MENDEZ hasta el 24 de enero de 2008

Dr. Emilio Fermin MIGNONE
Sitial CARLOS OCTAVIO BUNGE hasta el 21 de diciembre de 1998

Dr. Fernando STORNI S.J.
Sitial ANTONIO SAENZ hasta el 9 de julio de 2008

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

Prof. Berta PERELSTEIN de BRASLAVSKY
Sitial BERNARDINO RIVADAVIA hasta el 9 de septiembre de 2008

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



BOLETIN DE LA ACADEMIA NACIONAL DE EDUCACION

COMISIÓN DE PUBLICACIONES:

Prof. Antonio SALONIA (Coordinador)

Dra. Ana Lucía FREGA

Ing. Marcelo SOBREVILA

Dr. Jorge Reinaldo VANOSI

SECRETARIO DE REDACCIÓN:

Lic. Luis G. BALCARCE