

CONSTITUCION
ACADEMIA NACIONAL DE
DE LA
EDUCACIÓN
CONFEDERACION ARGENTINA.
TREINTA AÑOS DE EDUCACIÓN
EN DEMOCRACIA
1984-2014



**TREINTA AÑOS DE EDUCACIÓN
EN DEMOCRACIA
1984-2014**

ACADEMIA NACIONAL DE EDUCACIÓN

**TREINTA AÑOS DE EDUCACIÓN
EN DEMOCRACIA
1984-2014**



Buenos Aires
2014

Treinta años de educación en democracia. 1984-2014

Avelino J. Porto ... [et.al.]

Coordinado por Pedro Luis Barcia.

1a ed. - Buenos Aires: Academia Nacional de Educación, 2014.

352 p. 23x16 cm.

ISBN 978-987-9145-42-5

1. Historia de la Educación. I. Porto, Avelino J.

II. Barcia, Pedro Luis, coord. I. Título.

CDD 378.009

Contenido y corrección a cargo de los autores.

© Treinta años de educación en democracia 1984-2014.

© Academia Nacional de Educación, 2014.

Primera edición.

Impreso por Editorial Dunken

Ayacucho 357 (C1025AAG) Capital Federal

Tel/fax: 4954-7700 / 4954-7300

E-mail: info@dunken.com.ar

Página web: www.dunken.com.ar

Hecho el depósito que prevé la ley 11.723

Impreso en la Argentina

© 2014 Academia Nacional de Educación

e-mail: ane@acaedu.edu.ar

ISBN 978-987-9145-42-5

ACADEMIA NACIONAL DE EDUCACIÓN

COMISIÓN DIRECTIVA

Presidente: Dr. Pedro Luis Barcia

Vice-Presidente 1º: Dr. Adalberto Rodríguez Giavarini

Vice-Presidente 2º: Prof. María Celia Agudo de Córscico

Secretario: Dr. Jorge Adolfo Ratto

Pro-Secretario: Dr. Roberto Manuel Igarza

Tesorero: Dr. Alieto Aldo Guadagni

Pro-Tesorero: Lic. María Sáenz Quesada

Vocal: Prof. Antonio Francisco Salonia

Vocal: Dr. Luis Ricardo Silva

Vocal: Dr. Alberto C. Taquini (h)

Revisor de Cuentas: Dr. Jorge Reinaldo Vanossi

Revisor de Cuentas Suplente: Dr. Pedro Simoncini

Presidente de Honor

Dr. Avelino J. PORTO

MIEMBROS DE NÚMERO

Sitiales

Académico Presidente

Prof. Marta Beatriz Royo

Dr. Pedro Simoncini

Dr. Luis R. Silva

Dr. Abel Abino

Dr. Jorge R. Vanossi

Dr. Ramón Carlos Leiguarda

Dr. Marcelo J. Vernengo

Pbro. Lic. Juan A. Torrella

Dr. Antonio Battro

Prof. María Sáenz Quesada

Domingo F. Sarmiento

1. Onésimo Leguizamón

2. Francisco Berra

3. José Manuel Estrada

4. Rodolfo Rivarola

5. Ricardo Rojas

6. Juan María Gutiérrez

7. Carlos Octavio Bunge

8. Ernesto Nelson

9. Juan B. Terán

10. Osvaldo Magnasco

- | | |
|------------------------------------|-----------------------------------|
| Prof. Alfredo M. van Gelderen | 11. Adolfo van Gelderen |
| Dr. Adalberto Rodríguez Giavarini | 12. Bernardino Rivadavia |
| Ing. Horacio Reggini | 13. Víctor Mercante |
| Dra. María P. Scarinci de Delbosco | 14. Vicente Fatone |
| Dra. María Antonia Gallart | 15. Carlos Saavedra Lamas |
| Lic. María Clara Rampazzi | 16. Saúl Taborda |
| Prof. María C. Agudo de Córscico | 17. Joaquín V. González |
| Dra. Ana Lucía Frega | 18. Sara Chamberlain de Eccleston |
| Prof. Luisa Margarita Schweizer | 19. Juan Mantovani |
| Dr. Horacio J. Sanguinetti | 20. Rodolfo Senet |
| Dr. Jorge Adolfo Ratto | 21. Luis Jorge Zanotti |
| Dr. Pedro Luis Barcia | 22. Nicolás Avellaneda |
| Dr. Abel Parentini Posse | 23. Bartolomé Mitre. |
| Dr. José L. Cantini | 24. Jorge Eduardo Coll |
| Dr. Miguel Petty (S.J.) | 25. Rosario Vera Peñaloza |
| Dra. María Antonia Ruth Sautu | 26. José D. Zubiaur |
| Dr. Avelino J. Porto | 27. Manuel Belgrano |
| Prof. Antonio F. Salonia | 28. Esteban Echeverría |
| Dra. Beatriz Balian de Tagtachian | 29. Luz Vieira Méndez |
| Dr. Guillermo Jaim Etcheverry | 30. Pedro Scalabrini |
| Dr. Roberto Manuel Igarza | 31. Juan Cassani |
| Dr. Julio César Labaké | 32. José María Torres |
| Dr. Héctor Masoero | 33. Juana Manso |
| Dra. Marita Carballo | 34. Enrique Romero Brest |
| Dr. Alberto C. Taquini (h) | 35. Bernardo Houssay |
| Dr. Alieto Aldo Guadagni | 36. Antonio Sáenz |
| Dr. Horacio Alcides O'Donnell | 37. Pablo A. Pizzurno |
| | 38. Carlos N. Vergara |
| Dr. Juan José Llach | 39. Alfredo Ferreira |
| Dr. Hugo O. Juri | 40. Alfredo D. Calcagno |

ACADÉMICOS EMÉRITOS

- Dr. Alejandro Jorge ARVÍA
 Dr. Alberto Pascual MAIZTEGUI

ACADÉMICOS CORRESPONDIENTES

Soledad M. ARDILES GRAY de STEIN (en Tucumán – Argentina)
John BRADEMÁS (en Estados Unidos)
Miguel Brechner Frey (en Uruguay)
Ricardo DIEZ HOCHLEITNER (en España)
Pierre LÉNA (en Francia)
Ernesto Joaquín MAEDER (en Chaco – Argentina)
Catalina MÉNDEZ de MEDINA LAREU (en Corrientes – Argentina)
César PELLI (en Estados Unidos)
Miguel Ángel YADAROLA (en Córdoba – Argentina)

ACADÉMICA HONORARIA

Dra. Alicia CAMILLIONI

ACADÉMICOS FALLECIDOS

Dr. Ricardo NASSIF
Prof. Américo GHIOLDI
Dr. Jaime BERNSTEIN
Dr. Mario Justo LÓPEZ
Dr. Antonio PIRES
Prof. Plácido HORAS
Prof. Luis Jorge ZANOTTI
Ing. Alberto COSTANTINI
Dr. Adelmo MONTENEGRO
Dr. Oscar OÑATIVIA
Prof. Regina Elena GIBAJA
Dr. Emilio Fermín MIGNONE
Prof. Jorge Cristian HANSEN
Dr. Luis Antonio SANTALO
Dr. Gabriel BETANCOURT MEJÍA
Dr. Héctor Félix BRAVO
Dr. Ing. Hilario FERNÁNDEZ LONG

Dr. Juan Carlos AGULLA
Prof. Gilda LAMARQUE de ROMERO BREST
Dr. Horacio RODRÍGUEZ CASTELLS
Prof. Élida LEIBOVICH de GUEVENTTER
Dr. Horacio J.A. RIMOLDI
Dr. Gregorio WEINBERG
Dr. Fernando MARTÍNEZ PAZ
Prof. Ana María EICHELBAUM de BABINI
Dr. Fernando STORNI S.J.
Prof. Berta PERELSTEIN de BRASLAVSKY
Prof. Mabel MANACORDA de ROSETTI
Dr. Jorge BOSCH
Dr. Pedro J. FRÍAS
Dr. Humberto A. PETREI
Prof. Alberto Raúl DALLO
Mons. Guillermo BLANCO
Ing. Marcelo SOBREVILA
Prof. Rosa MOURE de VICIEN
Prof. Cristina Elvira FRITZSCHE

COMISIÓN DE PUBLICACIONES Y BIBLIOTECA

Coordinador: Ac. Antonio F. SALONIA
Integrantes: Ac. Pedro Luis BARCIA
Ac. María SÁENZ QUESADA
Ac. Roberto Manuel IGARZA
Ac. Horacio REGGINI

Boletín de la Academia Nacional de Educación (BANE)

Director: Ac. PEDRO LUIS BARCIA

Consejo Asesor de Referato: AC. ANTONIO F. SALONIA
AC. ROBERTO MANUEL IGARZA
AC. HORACIO REGGINI
AC. MARÍA SÁENZ QUESADA

ÍNDICE

Presentación	13
Carta de la Fundación Santiago del Estero	15

Historia

Los orígenes y el futuro, <i>Ac. Avelino J. Porto</i>	19
El camino al reconocimiento, <i>Ac. Luis Ricardo Silva</i>	21
En la recordación de los 30 años, <i>Ac. Antonio F. Salonia</i>	27
Los premios de la Academia Nacional de Educación, <i>Ac. Alfredo van Gelderen</i>	29
La Academia Nacional de Educación: Servicio y pluralismo, <i>Ac. Horacio Sanguinetti</i>	37

Figuras

Gilda Lamarque de Romero Brest. Alguna de sus muchas contribuciones a la Educación, <i>Ac. María Celia Agudo de Córscico</i>	43
La contribución de Ana María Eichelbaum de Babini y de Regina Perla Gibaja al desarrollo de la investigación en educación, <i>Ac. Ruth Sautu</i>	55
Vicente Fatone: Su mirada sobre arte y filosofía, <i>Ac. Paola Delbosco y Ac. Ana Lucía Frega</i>	83
Héctor Félix Bravo, <i>Ac. María Celia Agudo de Córscico</i>	103
Weinberg, humanista pleno, <i>Ac. Antonio Salonia</i>	111
Dos formadoras de docentes: Élide Leibovich de Gueventter y Mabel Manacorda de Rosetti, <i>Ac. Marta Royo</i>	125

Panoramas y perspectivas

Marco histórico de los treinta años de vida de la Academia, <i>Ac. María Sáenz Quesada</i>	143
Paso previo a la educación, cerebros en óptimas condiciones, <i>Ac. Abel Pascual Albino Beñacar</i>	157
Los ciclos de la neuroeducación: un recorrido personal, <i>Ac. Antonio M. Battro</i>	173
Neurociencia educacional. Aspectos preliminares, <i>Ac. Ramón Carlos Leiguarda</i>	193
Prioridad a la formación en ciencia, <i>Ac. Jorge A. Ratto</i>	211
La salud mental del niño del nivel inicial como base para la futura construcción de su inteligencia emocional, <i>Ac. Soledad Ardiles Gray de Stein</i>	245
Las contradicciones del federalismo educativo argentino, <i>Ac. Catalina Méndez de Medina Lareu</i>	257
Educación para la trascendencia, <i>Ac. Miguel Petty, S. J.</i>	269
Bibliomorfosis: Argumentos para repensar las políticas públicas por el libro escolar y la lectura, <i>Ac. Roberto Igarza</i>	275
El gran desafío del sistema educativo. ¿Cómo enseñar a las nuevas generaciones de nativos digitales?, <i>Ac. Héctor Masoero</i>	297
La Academia ante los desafíos educativos del siglo XXI, <i>Ac. Alberto C. Taquini (h)</i>	313
La cultura del encuentro y la educación por y para el diálogo, <i>Ac. Pedro Luis Barcia</i>	329

PRESENTACIÓN

Nuestra Academia cumple las Bodas de Porcelana con la Educación: sus primeros 30 años de vida. Nació con el retorno de la democracia y ha andado junto a ella a lo largo de tres densas décadas. Ha alcanzado un primer escalón en esta marcha hacia la adultez institucional. Es bueno echar una mirada sobre el camino recorrido y otra sobre el adveniente, un balance de vida y un haz de proyectos hacia lo que nos toca vivir.

La propuesta abierta a nuestros académicos tuvo la respuesta de los aportes que este libro agavilla, y que, a partir de un esquema potencial, que se fue enriqueciendo con los aportes que llegaban, se dispuso casi naturalmente en tres secciones.

Esta obra se inicia con una vista sintética de la historia argentina en el período de vida de la ANE, como marco y contexto de su nacimiento y desarrollo vital. Luego, los “cuatro académicos históricos”, como los mentamos, trazan los orígenes y desenvolvimiento de acciones y obras de nuestra Casa. Se cierra esta sección con un señalamiento de la pluralidad ideológica que convive en nuestro pleno, a cargo del segundo presidente que condujo nuestra institución.

La segunda sección, “Figuras”, es una manifestación de nuestro reconocimiento a algunas de las personalidades representativas de nuestra galería de *viris et mulieres illustribus*, que constituyen nuestra genealogía. Solo un espiguelo de ellas, a manera de muestra de la diversidad de orientaciones y preferencias de quienes nos han precedido.

La tercera y última sección explora el ámbito de las propuestas y de las perspectivas lanzadas hacia el futuro.

El lema que he adoptado para orientar esta tercera presidencia es la sentencia popular: “Todo lo que sabemos, lo sabemos entre todos”, que el educador Giner de los Ríos rescató de boca de un campesino —pro-

verbio que tiene milenaria raíz de tradición latina— y que pasó, como testimonio de posta, a muchas prestigiosas voces: Antonio Machado, Alfonso Reyes, Pedro Salinas, que gustaron de retraerla en sus escritos.

A ella le podemos agregar un verbo con carga proactiva: “Todo lo podremos entre todos”. Valga este libro de arqueo de bienes, asunción de herencia y proyección de inversiones. Aproemos la nave hacia el mañana.

A handwritten signature in black ink, featuring a stylized 'P' and 'L' followed by a long, sweeping horizontal stroke that ends in a small loop.

PEDRO LUIS BARCIA
Académico Presidente

CARTA DE LA FUNDACIÓN CULTURAL SANTIAGO DEL ESTERO

Uno de los motivos que dieron origen a la Academia Nacional de Educación (el 22 de abril de 1984) fue el de constituirse “en un ámbito 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, funcionando también como agencia promotora de la creatividad y la innovación en materia educativa”.

Con el transcurso del tiempo, esa idea original se fue concretando mediante numerosas actividades en una entidad que, sobre la base de su seriedad y prestigio, ocupa hoy un espacio vital entre las instituciones que trazan lineamientos educativos para la sociedad argentina. Responsabilidad esta asumida por los miembros que la jerarquizan desde su legítima autoridad académica, con trayectorias que respaldan sus diagnósticos y propuestas frente a los graves problemas educativos que plantea la actualidad y el compromiso ineludible que exige el futuro para la formación de las nuevas generaciones.

Por eso no hemos dudado, desde las Fundaciones Hamburgo y Cultural Santiago del Estero, en brindar nuestro apoyo para esta publicación conmemorativa emprendida por las actuales autoridades de la Academia.

La feliz circunstancia se emparenta estrechamente con nuestra idea de la responsabilidad social (en este caso a través de la magna convocatoria educativa) que desde hace 24 años desarrollamos en nuestras Fundaciones de diversas maneras. Una de ellas ha sido la de rescatar el conocimiento de la vida social, cultural y científica de Santiago del Estero a principios del siglo xx, mediante la reedición de las obras de Orestes Di Lullo, Bernardo Canal Feijóo y Jorge Washington Ábalos, y dentro de poco tiempo las de los hermanos Emilio y Duncan Wagner.

Respetables personalidades nos recuerdan con frecuencia que solo los pueblos que apuestan a priorizar la educación aseguran la formación cultural y el progreso de sus generaciones venideras.

El gran capital de las naciones del porvenir no emanará de sus riquezas físicas o financieras, sino de la calidad del conocimiento de sus habitantes.

De la educación del ser humano depende una humanidad mejor.

DR. NÉSTOR CARLOS ICK

Presidente

Fundación Cultural Santiago del Estero

Fundación Hamburgo

HISTORIA

LOS ORÍGENES Y EL FUTURO

AC. AVELINO J. PORTO

Una noche de 1978, en el último piso del Rectorado de la Universidad de Belgrano, en aquel entonces en la calle Federico Lacroze, nos reunimos seis personas que nos conocíamos, pero que no éramos amigos y pensábamos muy distinto: Gilda Romero Brest, Héctor Félix Bravo, Antonio Salonia, el Dr. Silva, Alfredo van Gelderen y quien firma esta nota. A los seis nos pareció que era conveniente, para la Argentina de 1978, crear un grupo que se dedicara a pensar y repensar la educación argentina, mirando al futuro.

Era una época difícil de la Argentina, porque seguramente, mientras nosotros hablábamos, en las calles del país ocurrían cosas violentas. Sin embargo, nos pareció que, como un modo de ayudar a construir la historia, había que poner en funcionamiento a un grupo de personas que soñaran igual que nosotros. Invitamos a otros ciudadanos, a quienes considerábamos de jerarquía, para integrar aquel núcleo inicial. Trabajamos muchos años reclusos en una pequeña casa en la calle José Hernández y Vidal, en el mismo barrio de Belgrano. Como en algún momento esas reuniones, que pasaban a ser públicas, molestaban a las personas que tenían a su cargo el poder político, tuvimos que cambiar de ámbitos porque, además, fuimos víctimas de amenazas físicas directas. La amenaza decía que dejáramos de reunirnos en conjunto, porque quienes lo integrábamos –o probablemente algunos– iríamos a “otro mundo”. Esta fue la palabra de un ministro del Interior, transmitida a un sacerdote, y del sacerdote a mí. Fui a preguntarle por esta amenaza al ministro de Educación de aquel momento, quien me ratificó que era verdad. Bueno, ninguno de nosotros cambió sus hábitos de vida ni dejó de concurrir a las reuniones. Estuvimos dispuestos a asumir los riesgos. Eso sí, nos trasladamos a otro lugar, gracias a que el padre Fernando Storni nos dio su casa, su reducto jesuita, también en Belgrano, y proseguimos reuniéndonos hasta la llegada de la democracia.

Y cuando en 1983 se presentó la democracia, después de algunos trámites, nos constituimos como Academia Argentina de Educación. A los pocos años, en 1988, debimos perfeccionar su nombre adecuándolo a la ley que rige a las Academias Nacionales.

La búsqueda de miembros de la Academia fue una tarea realmente compleja. Había que acercar personas destacadas y valiosas. No fue fácil acordar a quiénes era posible incorporar. Creo que, a lo largo de su existencia, hasta cumplir los años que celebramos, se designaron cerca de 90 miembros. El criterio con que se fueron sumando miembros ha tenido muy en cuenta diversas posiciones ideológicas sobre la educación, y no solamente sobre la educación formal, sino con una diversidad de miradas sobre la totalidad de la sociedad.

Se incorporaron personas de enorme valor intelectual que pertenecen al mundo de la cultura, de los medios de comunicación, de las empresas. Ello le dio a la entidad una riqueza impensada desde la fundación. Esta Academia no es de especialistas en pedagogía, sino de pensadores y hacedores de la educación en muy diversas modalidades.

En el siglo XIX este país se sigue vanagloriando de la generación que comenzó después de su constitucionalidad a través de la acción de Alberdi. Y así fueron Mitre, Sarmiento, Avellaneda, Pellegrini, Roca y otros los paradigmas de la educación. Pensaran como pensarán. Por algo el país fue lo que conocimos a comienzos del siglo XX. Tuvo la riqueza cultural y económica que le permitió fortalecerse hacia adentro y hacia el mundo. Los que alcanzaban los máximos cargos políticos pensaban en la educación como prioridad. Dejaban de ser presidentes, llegaban a ser ministros, e inmediatamente, con el gobierno siguiente, seguían involucrados en la educación. Ello, en un período de 30 a 40 años en el que la educación fue el norte de la mejora constante.

En estas horas, en el 2014, se habla de políticas de Estado, requiriendo a quienes gobernarán en el tiempo inmediato que acuerden el modo de enfrentar el futuro, sobre la base de un nuevo proyecto educativo.

Para que el país se aproxime a ese país venturoso, los próximos candidatos deberán fijar como prioridad a la educación. Explicar en qué consiste, y no solamente con el enunciado de sus pensamientos, sino cómo encarar su realización.

EL CAMINO AL RECONOCIMIENTO

AC. LUIS RICARDO SILVA

La celebración del trigésimo aniversario de la creación de la Academia Nacional de Educación es oportunidad propicia para evocar el proceso que condujo a su reconocimiento e inclusión en el Régimen de Academias Nacionales. Ese camino, iniciado el 22 de abril de 1984, concluyó el 26 de octubre de 1989. Reseñamos sus distintas etapas.

1. Acta constitutiva de su creación (22/04/84).
2. Transformación de la fundación en asociación civil (07/07/86).
3. Resolución denegatoria del reconocimiento (03/07/87).
4. Recurso de reconsideración contra la Resolución 1849/87 (16/06/89).
5. Otorgamiento de la personería jurídica (01/06/89).
6. Resolución de reconocimiento e inclusión (27/06/89).
7. Decreto de ratificación de la Resolución 107/89 (26/10/89).

1. **Acta constitutiva de su creación:** El 22 de abril de 1984, en el recinto ubicado en la calle José Hernández 1820 de la Capital Federal se reunieron Avelino J. Porto, Gilda Lamarque de Romero Brest, Luis Ricardo Silva, Alfredo M. Van Gelderen, Antonio Francisco Salonia y Héctor Félix Bravo. Los dos primeros manifestaron que convocaban a los restantes para hacerles saber que les proponían la creación de la Academia Argentina de Educación, que se constituiría como fundación jurídica. Los invitaban, además, a integrarla como miembros titulares.

La idea de la creación había sido analizada por Avelino J. Porto y Gilda Lamarque de Romero Brest en los primeros meses de 1984, enton-

ces, definieron los objetivos sustanciales de la entidad: hacer vigente la compartida aspiración de alcanzar un ámbito propicio para abordar las tareas de pensar la educación, esencialmente la de nuestro país, en todas sus manifestaciones y formas, con el más obstinado rigor y un espíritu de compromiso y responsabilidad nacionales.

Los asistentes a la reunión decidieron por unanimidad aprobar la creación de la Fundación, integrar su primer Consejo de Administración, e iniciar los trámites para su reconocimiento jurídico. Asimismo, acordaron la constitución del Consejo, por el término de dos años, de la manera siguiente:

Presidente: Avelino J. Porto

Vicepresidente: Gilda Lamarque de Romero Brest

Secretario: Luis Ricardo Silva

Tesorero: Alfredo Manuel Van Gelderen

Vocal: Héctor Félix Bravo

Vocal: Antonio Francisco Salonia

Finalmente, se aprobaron las bases presupuestarias para los planes que se realizarían en el primer trienio de funcionamiento de la entidad, y se autorizó a Avelino José Porto y Luis Ricardo Silva para que gestionaran la autorización correspondiente ante la Inspección General de Justicia.

2. Transformación de la Fundación en Asociación Civil: El 7 de julio de 1987 se resolvió, por el voto unánime de todos los consejeros de la Fundación Academia Argentina de Educación, aprobar su transformación en Asociación Civil Academia de Educación, para ajustar su naturaleza jurídica a las disposiciones del Decreto-Ley 4362/55.

De ese mismo acto participaron como académicos de número María Celia Agudo de Córscico, Juan Carlos Aguila, Jaime Beinstein, Guillermo Blanco, Ana María Eichelbaun de Babini, Alida Leibovich de Gueventter, Mario Justo López, Fernando Martínez Paz, Adelmo R. Montenegro, Oscar V. Oñativia, Fernando Storni, Alberto Taquini (h) y Luis Jorge Zanotti.

A partir de entonces, la sesión continuó como Asamblea General Extraordinaria constitutiva de la Asociación Civil Academia de Educación que aprobó su Estatuto y eligió su primer Consejo Directivo, integrado así:

Presidente: Avelino J. Porto

Vicepresidente: Gilda Lamarque de Romero

BrestSecretario: Luis Ricardo Silva

Tesorero: Alfredo M. Van Gelderen

Vocales: Héctor Félix Bravo, Antonio Francisco Salonia y Gregorio Weinberg

El Consejo Directivo fue autorizado a gestionar ante la Inspección General de Justicia, la personería jurídica de la Asociación Civil Academia de Educación.

3. Resolución denegatoria del reconocimiento: El 3 de julio de 1987, se dictó la Resolución 1049, por la cual el ministro de Educación y Justicia Julio José Rajneri no hace lugar al pedido de reconocimiento formulado para su reconocimiento e inclusión en el Régimen de Academias Nacionales, reglamentado por el Decreto-Ley 4362/55, por las razones expuestas por la Dirección General de Asuntos Jurídicos, entre otras, porque estaba organizada bajo la forma de Fundación.

- 4. Recurso de reconsideración contra Resolución 1049/87:** El 16 de junio de 1989 se presentó un escrito en el Expte. 5578/85 de la Secretaría de Cultura, para fundar el recurso de reconsideración oportunamente interpuesto contra la Resolución 1049/87, solicitando la revocación del acto recurrido y la incorporación de la Asociación Civil Academia de Educación al Régimen de Academias Nacionales, aprobado por el Decreto-Ley 4362/55.
- 5. Otorgamiento de la personería jurídica:**El 1 de junio de 1989, mediante Resolución 320, el inspector general de Justicia Mariano Agustín Posse autoriza para funcionar con carácter de persona jurídica a la “Academia de Educación Asociación Civil”, constituida el 7 de julio de 1986 y aprueba su Estatuto.
- 6. Resolución de reconocimiento e inclusión:** El 27 de junio de 1989, mediante Resolución 107, el ministro de Educación y Justicia José Gabriel Dumón reconoció y dispuso la inclusión de la “Asociación Civil Academia de Educación” en el Régimen de Academias Nacionales del Decreto Ley 4362/55.

En sus considerandos se expresa que, por Resolución del Ministerio 1049/87, no se hizo a lugar el pedido formulado por la entidad solicitante porque su estructura asociativa —en ese entonces— estaba organizada bajo la forma de fundación; que en la actualidad la peticionaria acompaña la documentación, según la cual se encuentra organizada como asociación civil, con lo cual se satisface el requisito exigido por el art. 2 del Decreto Ley 4362/55; que oportunamente, de acuerdo con lo previsto por la Resolución 5267/60, se solicitó opinión a las distintas Academias Nacionales acerca del pedido, las que expusieron sus respectivos criterios sobre el tema en consulta; que satisfecho por la solicitante el requisito de la forma jurídica asociativa, cabe considerar los demás aspectos que resultan de los juicios expresados en sus respectivos informes por las Academias Nacionales; que, en tal sentido, valorando las distintas opiniones vertidas, el Ministerio estima que el reconocimiento de la solici-

tante como Academia incorporada al régimen del Decreto Ley 4362/55, habrá de contribuir al mejor desarrollo de la educación en nuestro país.

- 7. Decreto de ratificación de la Resolución 107/89 (26/10/89):** El 26 de octubre de 1989, mediante Decreto 1124, el presidente de la Nación Argentina Carlos Saúl Menem y el ministro de Educación y Justicia Antonio F. Salonia ratificaron la Resolución Ministerial 107/89, por la cual se reconoció e incluyó en el Régimen de Academias Nacionales, del Decreto-Ley 4362/55 a la “Asociación Civil Academia de Educación”.

En su segundo considerando se expresa que la mencionada resolución no reviste el nivel normativo formal que exige el Decreto Ley citado, lo que hace necesario el dictado de un decreto ratificatorio del Poder Ejecutivo Nacional.

EN LA RECORDACIÓN DE LOS 30 AÑOS

AC. ANTONIO F. SALONIA

No es demasiado joven la Academia Nacional de Educación, ni es muy antigua: solamente 30 años, y nada más que 30 años. Nosotros tuvimos el honor de compartir los primeros pasos, con el Dr. Avelino Porto, que fue el iniciador, con Gilda Romero Brest, Héctor Félix Bravo, Alfredo Van Gelderen, Luis Ricardo Silva, Juan Carlos Agulla, Regina Gibaja, Ana María Babini, Luis Jorge Zanotti, Guillermo Jaim Etcheverry, Juan José Llach, Emilio Fermín Mignone, Luis Santaló, Elida Gueventer, Gregorio Weinberg (mi gran amigo Gregorio), Jorge Bosch, Pedro Frías... y después Mabel Manacorda de Rosetti, Fernando Storni, Alberto Taquini, Alberto Dallo, Miguel Petty, y otros colegas ilustres que prestigiaron y prestigian con sus historias y sus obras los itinerarios de la Academia.

Con ellos transitamos los 30 años y a todos los tenemos presentes hoy, con nuestro homenaje y con nuestro afecto. La educación argentina los tiene como adalides, como ejemplos de lo bueno que se hizo en la educación del país y de lo bueno que se debe hacer. Afortunadamente, están siempre indicándonos el rumbo y nos ayudan a madurar ideas y a concretar cursos de acción. Por esto es que nos une a ellos la gratitud: nada más ni nada menos que la gratitud.

En los 30 años el país vivió altibajos, éxitos y frustraciones, lo que ocurrió en los diversos espacios sociales, económicos y políticos, y con todo se siguió adelante, con obstinación y con fe, en una sociedad que ganó para siempre los estilos y los desafíos de la democracia y que está resuelta a no declinar en sus conquistas: la libertad y el respeto a todos los pensamientos y a todos los ideales.

La Academia Nacional de Educación vive en su seno estas conductas y trabaja con la convicción de que en la confluencia de voluntades, de ideas y de esfuerzos está su fuerza institucional, su razón de ser y de

actuar, su aporte a la necesaria reflexión de las cuestiones educativas y de los problemas referidos a la plenitud del desarrollo nacional. Busca coincidencias y horizontes para compartir el camino, y en las actitudes y los criterios en los que se difiere encuentra los sólidos contenidos de una entidad representativa de expresar a una sociedad plural, que cree en sí misma, que se despliega en abanico abierto y que aspira a expresar a todos, armónicamente.

Y así fue en los 30 años, por los méritos de todos, y en particular por la tríada brillante de los conductores, Avelino Porto, Horacio Sanguinetti y Pedro Barcia. Porto, además, mereció una distinción especial: Presidente de Honor. Ellos están en el centro del escenario, nos ponen el hombro y nos esclarecen a la hora de las decisiones más importantes.

En mi caso, les agradezco el apoyo que me brindaron cuando se decidieron las publicaciones de la Academia, y lo siguen haciendo hoy. La experiencia que tienen, y el talento, le brindan autoridad y solidez a lo que expresan, y nos ayudan sobremanera. Se editaron obras que incluyen las iniciativas y los méritos de todos los colegas académicos.

Para lo que viene por delante, confío en que las buenas hadas nos sigan acompañando y que el trabajo a desarrollar se corone con resultados dignos de la institución y dignos de los lectores que nos sigan. Gracias de nuevo.

LOS PREMIOS DE LA ACADEMIA NACIONAL DE EDUCACIÓN

AC. ALFREDO VAN GELDEREN

La Academia Nacional de Educación, en su acta constitutiva del 22 de abril de 1984, expresó "... entre los objetivos de la entidad, contarán los de hacer vigentes la compartida aspiración de alcanzar un ámbito propicio para abordar las tareas de pensar la educación, esencialmente la de nuestro país, en todas sus manifestaciones y formas...".

La fórmula "pensar la educación" fue completada, en el capítulo II del estatuto académico, como "pensar y repensar la educación del país".

Para no reducir aportes posibles para el cumplimiento del objetivo fundacional transcripto de la constitución de la Academia, uno de los recursos fue la convocatoria a concursos, para premiar trabajos de reflexión e investigación.

A los diez años de iniciadas las labores de la Academia, se resolvió convocar al premio "Academia Nacional de Educación", para destacar las nuevas generaciones de investigadores y especialistas en temas educativos. Por ello se comenzó con exigencia de edad menor de cuarenta años para poder presentarse.

El premio consistió en la publicación del trabajo ganador. El jurado, compuesto por académicos titulares en su totalidad, podía elegir también segundos premios y otorgar menciones especiales. La realización de los "concursos-premios" de la Academia Nacional de Educación, en estos sus primeros treinta años de vida, ha demostrado que el país cuenta con figuras que tienen lugar destacado entre quienes, con verdadero profesionalismo, poseen la capacidad necesaria para plantear la reflexión profunda de nuestra problemática en la materia e ir mejorando "la tragedia educativa" que, en 1999, planteara el académico Guillermo Jaim Etcheverry, con acertado título.

Los temas para las convocatorias y posteriores publicaciones son adecuados para exponer recursos innovatorios en la acción educativa.

Para formar nuevas generaciones, capaces de enfrentar la tarea de transmitir críticamente la cultura, con intención formativa integral. Para enseñar a hacer, con ciencia y con conciencia, con competencias adecuadas, para emprender y construir el futuro de la familia, la patria y la cultura, de la ciudadanía futura argentina en el mundo en mutación, donde la innovación para el cambio es imprescindible.

Los premios académicos, en los primeros treinta años de la institución, han sido: “Premio Academia Nacional de Educación”, “Premio Domingo Faustino Sarmiento” y “Premio Vigésimo Aniversario Academia Nacional de Educación”.

Los tres han compuesto una serie de reflexiones prioritarias, que han permitido cumplir los propósitos fundacionales.

La lista cronológica de los temas de los premios reflejan las preocupaciones de los integrantes de la institución, como miembros de número y así fueron formulados en las convocatorias.

“Educación, sociedad y Estado” (1995)

“La formación docente” (1996)

“La educación técnica en la cultura del hombre contemporáneo” (1997)

“Las nuevas formas culturales y la cultura de la escuela” (1997)

“La educación como instrumento para el desarrollo social en la Argentina” (1998)

“Los agentes sociales y la transformación educativa” (1999) “Educación y empleo en el marco de la globalización” (2000) “El problema de la educación media en la Argentina” (2001) “Cómo revertir la crisis educativa argentina” (2004)

“La calidad de la educación básica” (2005)

“La educación media, formación para el trabajo o para la realización de estudios superiores” (2007)

“Federalismo educativo” (2009)

“El proyecto nacional de Sarmiento. Su dimensión educativa” (2011) “La formación docente. Propuestas para su renovación” (2012)

“La pedagogía frente a las pantallas” (2013)

La Academia Nacional de Educación ha premiado, destacando especialistas, investigadores y profesionales docentes que, respondiendo a las periódicas convocatorias (15 en 30 años), han aportado sus reflexiones o propuestas, para contribuir al “pensar y repensar” de la educación de nuestra Argentina. La educación de calidad, que debe ser innovadora en sus esquemas, para lograr superar tiempos históricos mantenidos, a pesar de los reclamos de la sociedad.

En la síntesis final de este capítulo quedan consignados los premiados, los académicos que constituyeron los jurados y la prueba de las muy contadas convocatorias que no lograron trabajos premiables.

Los premios académicos han permitido la publicación, en ediciones de la propia Academia, o con la colaboración de editoriales, como Troquel, Santillana y Noveduc y, para el último certamen, instituciones bancarias, como el Banco Santander Río, lo que ha conformado un significativo aporte para nuestra bibliografía educativa.

El capítulo correspondiente detalla dicha bibliografía que es también ejercicio acertado para “pensar y repensar” nuestra educación, aspiración fundante de la Academia Nacional de Educación.

Premio Academia Nacional de Educación – Menores de 40 años

1) 1995 – “Educación, sociedad y Estado en la Argentina hoy”.

Jurado: Juan Carlos Agulla, José Luis Cantini, Pedro Frías, Emilio Mignone y Antonio Salonia.

1.º Premio: Daniel Filmus.

Mención: Claudio Paviotti.

2) 1996 – “La formación docente. Fundamentos teóricos y empíricos”.

Jurado: María Celia Agudo de Córscico, Alfredo van Gelderen, Regina Gibaja, Luis Silva y Rosa Moure de Vicien.

2.º Premio: Flavia Zulema Terigi.

- 3) 1997 – “La educación técnica en la cultura del hombre contemporáneo”.

Jurado: Ana M. Eichelbaum de Babini, Hilario Fernández Long, Gilda Lamarque de Romero Brest, Marcelo Sobrevila y Alberto Taquini (h).

Mención: Favio Esteban Seleme.

- 4) 1999 – “Los agentes sociales y la transformación educativa”.

Jurado: Hilario Fernández Long, Gilda Lamarque de Romero Brest, Avelino Porto, Marcelo Sobrevila y Alberto Taquini (h).

Premio desierto.

- 5) 2001 – “El problema de la educación media en Argentina”.

Jurado: Ana Lucía Frega, Alfredo van Gelderen, Guillermo Jaim Etcheverry, Alberto Maiztegui y Horacio Sanguinetti.

1.º Premio: Ricardo Sergio Barboza, Rubén Cayetano Boyko, Carlos Horacio Gálvez, Mirian Rita Suppa.

1.º Mención: Gabriela Cristina Peretti, Horacio Ademar Ferreira, Edgardo Atilio Carándino.

2.º Mención: Mirian Sandra Schrager.

- 6) 2009 – “Federalismo educativo”.

Jurado: Miguel Petty, Antonio Salonia, Alfredo van Gelderen, Luis Silva y Jorge Vanossi.

1.º Premio: Axel Rivas.

- 7) 2012 – “La formación docente. Propuestas para su renovación”.

Jurado: Alfredo van Gelderen, Marta Royo y Julio Labaké.

Premio desierto.

Premio Domingo Faustino Sarmiento – Sin límite de edad establecida

- 1) 1997 – “Las nuevas formas culturales y la cultura de la escuela”.
Jurado: Héctor Bravo, Élica Leibovich de Gueventter, Mabel Manacorda de Rosetti, Fernando Martínez Paz y Horacio Rimoldi.
2.º Premio: Ana María Cambours de Donini.

- 2) 1998 – “La educación como instrumento para el desarrollo social en la Argentina”.
Jurado: Juan Carlos Agulla, Héctor Bravo, Ana Eichelbaum de Babini, Pedro Frías y Fernando Storni.
1.º Premio: José Antonio Güizzo.
2.º Premio: Augusto L. Barcaglioni.
1.º Mención: María Angélica Fontán, Norma Martínez de Pérez, Claudina R. de Braga Menéndez, María Cristina Rodríguez.
2.º Mención: María del Carmen Fernández.
3.º Mención: Gabriela Renault, Ana María Radrizzani Goñi.
4.º Mención. Ariel Edgardo Bianchi.

- 3) 2000 – “Educación y empleo en el marco de la globalización”.
Jurado: Ana Eichelbaum de Babini, Pedro Frías, Gilda Lamarque Romero Brest, Juan Carlos Tedesco y Gregorio Weinberg.
1.º Premio: Daniel Filmus, Karina Kaplan, Ana Miranda, Mariana Moragues.
2.º Premio: José Luis Iparraguirre d’Elia.
1.º Mención: Nora Ester Paredes, Adriana Zaffaroni.
2.º Mención: María José Güizzo, José Antonio Güizzo, José Ignacio Güizzo.
3.º Mención: María Angélica Fontán, Norma Martínez de Pérez, Claudina Elena Repetto de Braga Menéndez, María Cristina Rodríguez.

4.º Mención: Santiago Gastaldi, Mariela Rosa Morichetti, Lorenza Beatriz Ricotto, Susana Noemí Ríos.

4) 2005 – “La calidad de la educación básica”.

Jurado: María Celia Agudo de Córscico, Rosa Moure de Vicien, Berta Perelstein de Braslavsky, Ruth Sautu y Luis Silva.

Premio desierto.

5) 2007 – “La educación media, formación para el trabajo o para la realización de estudios superiores”.

Jurado: José Cantini, Guillermo Jaim Etcheverry, Alfredo van Gelderen, Juan Llach.

1.º Premio: Horacio Ademar Ferreyra (Coordinador); Mabel M. Cingolani, María J. Eberle, Griselda M. Gallo, Cecilia Larrovere, Mónica G. Luque, Marta E. Pasut, Gabriela C. Peretti y Rubén E. Rimondino.

2.º Premio: Ana Miranda, Analía Otero, Agustina Corica y Julio Zelarayan.

6) 2011 – “El proyecto nacional de Sarmiento. Su dimensión educativa”.

Jurado: Alfredo van Gelderen, Horacio Sanguinetti y Jorge Vanossi.

1.º Premio: María Cristina Plencovich.

2.º Premio: Esther Suzzi Casal de Lizarazu.

1.º Mención: Néstor Antonio Domínguez.

2.º Mención: Blanca Esther Ubeda.

3.º Mención: Norma Isabel Sánchez y Federico Miguel Pergola.

4.º Mención: Angela Inés Oria.

7) 2013 – “La pedagogía frente a las pantallas”.

Jurado: Roberto Igarza, Alberto Taquini (h) y Horacio Reggini.

2.º Premio: María Elena Olmedo Parco.

Premio Vigésimo Aniversario de Academia Nacional de Educación**1) 2004 – “Cómo revertir la crisis educativa argentina”.**

Jurado: María Antonia Gallart, Juan Llach, Horacio Sanguinetti, Juan Carlos Tedesco y Jorge Vanossi.

1.º Premio: Silvina Gvirtz.

1.º Mención: Alejandro Cacace.

2.º Mención: Zulema Aurelia Teresa Paredes.

3.º Mención: Mónica Almada, Roxana Nora Cardelli y Celina María Mc Lean.

LA ACADEMIA NACIONAL DE EDUCACIÓN: SERVICIO Y PLURALISMO

AC. HORACIO SANGUINETTI

La Academia Nacional de Educación cumple un aniversario redondo y eso facilita la oportunidad, si se quiere el pretexto, para destacar su actividad positiva, su autoridad científica y ética. Aunque goce de prestigio en algunos sectores de la vida intelectual del país, el conjunto de la civilidad debiera conocer más a su Academia. Durante 30 años, desde comienzos difíciles, verdaderamente riesgosos para sus promotores, ha atendido ese tema crucial, la educación, que constituye la estrategia más evidente para superar nuestros problemas. Y en una sociedad que no se ha caracterizado por la tolerancia y el pluralismo, los ha practicado de manera constante y un tanto sorprendente. Esto es así desde el tiempo inicial, cuando seis personas tomaron la iniciativa de su creación. Ya habían existido abordajes que por diversas razones no prosperaron, pero 1978 no parecía el mejor tiempo para tomar el propósito, a tal punto que se recibieron hoscas advertencias y hasta amenazas inclusive ¡de muerte!, para quienes auspiciaban un intento tan claro, necesario y benéfico.

.....

Los seis fundadores, reunidos en la Universidad de Belgrano, eran Avelino Porto, Gilda L. de Romero Brest, Antonio Salonia, Alfredo van Gelderen, Luis R. Silva y Héctor Félix Bravo. Como puede advertirse, un elenco que comprendía a primeras espadas en el orden científico y moral, pero, además, representantes de líneas no coincidentes, líneas que cada cual ha sostenido a lo largo de la vida con argumentos sólidos y rigurosos, sin apearse de ellas, pero sin denigrar a las otras.

Unos provenían del tradicional “laicismo” de raíz decimonónica, otros de lo que en 1958 dio en llamarse “enseñanza libre”. En este tema, por ejemplo, los aportes elaborados en el seno de la Academia sirvieron

para dilucidar que en verdad la oposición reformista a la creación de universidades privadas tenía un único argumento válido: la negativa a permitir a instituciones no natas, la exorbitante facultad de otorgar inmediatamente títulos habilitantes, facultad que deberían ganarse con tiempo y esfuerzo, como luego ocurrió.

Otro tanto puede decirse de la síntesis surgida del intercambio dialéctico en torno a la Ley Federal de Educación y otras novedades legislativas y teóricas, así como críticas y propuestas recientes.

Estos debates, a veces estrepitosos, nunca obstaculizaron la corrección, el respeto y la amistad que debe prevalecer entre gente de bien. Porque esas diferencias, con ser importantes, admiten un común denominador de prosapia sarmientina —el sillón de Sarmiento corresponde al presidente—, sobre coincidencias básicas: pasión por la educación, reconocimiento de su sentido prioritario y de valores compartidos que no pueden serle ajenos, etc.

Cada fundador propuso de inmediato algunos miembros de número, mujeres y hombres eminentes que fueron aceptados y reprodujeron el abanico de preferencias e ideas. Así se constituyó el primer núcleo académico. También la denominación de los asientos asignados a grandes figuras, la cual se resolvió tras una seria evaluación y por unanimidad.

Ha pasado bastante tiempo y la Academia, luego de ser reconocida como Nacional mucho después, lejos de abroquelarse en un cenáculo de ancianos arbitrariamente cooptados por amiguismo, fue incorporando a sus miembros en razón de méritos.

Prevaleció, además, la intención de sumar gente joven, joven cuanto corresponde que lo sea un académico, del cual pueda esperarse en condiciones normales, una madura vida intelectualmente activa de veinte o veinticinco años más. De lo contrario, los cargos que son vitalicios, podrían alimentar ese institucional “achaque senil” de que hablaba Deodoro Roca.

Al respecto, el Estatuto prevé sabiamente diversas categorías con parecidos derechos, pero obligaciones diversas: académicos de número, correspondientes, eméritos y honorarios, lo que permite ajustar las designaciones a la situación personal de los candidatos, según su domi-

cilio, “edad, estado de salud u otras causas”, aprovechando los talentos de mucha gente valiosa y la posibilidad de honrarlos como se merecen, de acuerdo a las circunstancias, inclusive trasladándolos de categoría cuando así lo solicitasen.

Otra intención cumplida es cierta federalización y proyección internacional a través de los académicos correspondientes designados en provincias –Tucumán, Chaco, Corrientes, Córdoba—... y en el exterior: Estados Unidos, España, Francia. Pero no solo de los correspondientes, sino de numerosos titulares, con domicilios y brillantes trayectorias, por ejemplo, en La Plata, Villa María, Córdoba o Mendoza.

Por lo demás, la Academia desborda en su actividad, el interés por la escuela, el dictado de clases y lo meramente pedagógico. El proceso educativo abarca hoy mucho más: aspectos tecnológicos, financieros, jurídicos, mediáticos, políticos, etc. Por eso, sin descuidar la vinculación con la enseñanza, la especial condición de cada uno de sus ciclos, las teorías y experiencias, se ha integrado, amén de pedagogos “químicamente puros”, a juristas como M. J. López, Silva o Vanossi; médicos y psicólogos como Battro, Leiguarda, Rimoldi, Horas, Labaqué, Jaim Etcheverry; economistas como Rodríguez Giavarini, Llach, Guadagni; sacerdotes como Petty y Storni; músicos como Frega; sociólogos como Sautu; historiadores como Sáenz Quesada; lingüistas como Manacorda de Rosetti, y tantos de parecido nivel, ingenieros, químicos, católicos y reformistas, de derecha, centro e izquierda, universitarios, legisladores, ministros y exministros de orientaciones distintas, rectores y decanos de institutos públicos y privados. Todos unificados por su interés y proximidad con el área educativa, lo que acredita que, cuando existe buena fe, cualquier trabajo en común es posible.

La Academia está atenta al diario acontecer de lo suyo: los ministros nacionales y de las jurisdicciones, y otros altos funcionarios la visitan con frecuencia, explican planes, intercambian opiniones, solicitan dictámenes, y el trato recíproco ha sido siempre ejemplar. Asimismo, es habitual ser anfitriones de importantes figuras internacionales.

Bastante lacónica y prudente, la Academia da comunicados públicos si lo juzga imprescindibles ante situaciones convocantes y ha comproba-

do que, a veces, sus llamados a buen juicio fueron escuchados y corrigieron excesos. Sus manifiestos se debaten plenamente en los plenarios hasta lograr acuerdo total.

Su biblioteca y más aún sus servicios de consulta son utilizados por miles de usuarios; otorga premios anuales consagratorios y edita su boletín y un extenso número de publicaciones exhibidas inclusive en la Feria del Libro, que reflejan también extraordinario pluralismo. Sus seminarios, mesas redondas, debates públicos y sesiones privadas derivan siempre en aportes enriquecedores.

No es poco mérito llevar 30 años en esa faena, con espíritu de conciliación, colaboración y respeto a las ideas. Con esto, la Academia procura devolver a la sociedad el sostén que ella le brinda. Muchos de sus miembros reciben fuerte atención mediática, pero no tanta la institución, como ocurre en general con sus pares y con muchos centros culturales algo desplazados hoy por preferencias circunstanciales.

Resulta, pues, útil que se sepa que esta Academia trabaja con perseverancia y pacíficamente, estimula, propone y proyecta en un área crucial al porvenir. Que está presente y lo seguirá estando. Que los resultados de su tarea de servicio, que solo se alcanzan mediante acuerdos y consensos, virtudes tan meneadas como poco practicadas, penetran pausada pero constantemente en el pensamiento colectivo y contribuirán, tarde o temprano, a solventar las soluciones que la crisis nacional requiere.

FIGURAS

GILDA LAMARQUE DE ROMERO BREST ALGUNA DE SUS MUCHAS CONTRIBUCIONES A LA EDUCACIÓN

AC. MARÍA CELIA AGUDO DE CÓRSICO

Introducción

En otros espacios he procurado testimoniar al menos algunos rasgos de la excepcional personalidad de Gilda, uno de cuyos frutos valiosos fue la creación de instituciones.

En 1966, cuando después de la llamada “Noche de los Bastones Largos”, 400 profesores de Filosofía y Letras renunciaron a nuestros cargos, Gilda, que se había desempeñado como vicedecana de la Facultad, pero que ante todo venía siendo nuestra directora, en el Departamento de Ciencias de la Educación, convencida de que las convicciones democráticas y republicanas no tenían espacio en los ámbitos oficiales, se abocó a la creación de una entidad privada que pudiera dar cabida a los docentes preocupados por la investigación educacional. Acompañada en su gestión por el Dr Héctor Félix Bravo, con todo el peso de su excepcional figura de político intachable y académico altamente respetado, Gilda encontró en la Fundación Di Tella, el espacio adecuado para el desarrollo de un centro de investigaciones educacionales, en carácter de asociado, CICE, al que de inmediato se sumó el aporte de Ana María Eichelbaum de Babini, exprofesora titular de Sociología de la Educación (UBA) y ya para entonces, corría 1968, una de las más sólidas investigadoras educacionales del país, que gozaba también de reconocimiento internacional.

Los contratos y subsidios obtenidos gracias a la nombradía del grupo fundador, permitieron instalar al CICE en una magnífica residencia de Belgrano, cuya amplitud y apropiada distribución, hicieron posible el funcionamiento simultáneo de los diversos equipos de trabajo que prestamente se integraron.

Tuve la fortuna de que la conducción del CICE confiara en mi trabajo y disfruté, mientras estuvo activa la institución, de su incomparable ambiente humano, de la enorme riqueza de su estímulo intelectual y de la libertad de trabajo, que solo requería servir con responsabilidad y calidad de producción a los objetivos del Centro.

La circunstancia que acabo de señalar me ubicó en un lugar cercano, desde donde seguir la labor de la distinguida y apreciada fundadora.

En esta oportunidad, mi intención consiste en presentar, a la luz de una muy pequeña parte de su producción escrita, ideas que cultivó clara y enjundiosamente y cuya significación ella descubrió de manera temprana, para nuestro medio, obligándose así a cargar con la no envidiable fortuna de los precursores.

No hubiera podido ocurrir otra cosa con quien, muy interesada y preocupada por la educación en su país, mientras reflexionaba, escrutaba de continuo el vasto horizonte mundial a fin de identificar ideas y tendencias, que por su calidad y fecundidad, pudieran adaptarse al mejoramiento y actualización de la educación argentina.

Los lugares de indiscutible prestigio internacional que conquistó con sus méritos le dieron una posición privilegiada para esa amplia y valiosa tarea de vigía de los avances educativos en el mundo.

La labor desarrollada por Gilda con una considerable producción escrita abarca, sobre todo, informes de investigación, evaluaciones, propuestas innovadoras y asesoramiento educacional de alto nivel. En su mayoría, documentos de circulación interna, de pocos ejemplares. Pese a haber dirigido por décadas la Biblioteca de Educación de la Editorial Paidós, Gilda no mostró intención alguna de difundir su pensamiento en forma de libros que pudieran haber ocupado largos anaqueles. Lo que obliga, en primer lugar, a quienes deseen tomar conocimiento directo de gran parte de sus escritos a recorrer los numerosos informes de investigación y demás publicaciones internas del CICE.

Afortunadamente, la Academia Nacional de Educación, otra creación de Gilda, esta vez de manera conjunta con el Dr Avelino J. Porto, permite seguir, sobre todo a través de su Boletín y demás publicaciones, la rica trayectoria de su cofundadora.

Algunas de las ideas pedagógicas impulsadas por GLRB

(1) Educación permanente

La educación permanente, cuyos orígenes como idea pedagógica son por cierto muy remotos, ha alcanzado en ciertos períodos de la historia el carácter de un movimiento muy poderoso cuya idea central consiste en procurar que la adquisición de destrezas y conocimientos se realicen de manera continua, a lo largo de toda la vida, para que la persona pueda adaptarse a todos los cambios que se producen en su entorno.

Si se asume una perspectiva histórica, ya Platón sostuvo que la educación debía prolongarse hasta los 50 años. Por su parte, Comenio concebía a la educación asociada a tres nociones fundamentales: continuidad, integridad y universalidad. El ideario de la Revolución Francesa apuntaba a que la educación debía abarcar todas las edades. A su turno, la Revolución Industrial, con el fortalecimiento de las relaciones entre educación y trabajo, impulsó, a través de la necesaria educación de adultos, la Educación Permanente, en sentido amplio. Pero desde el siglo pasado ha sido bandera de la Unesco la afirmación de la importancia y necesidad de la Educación Permanente.

La formación pedagógica de Gilda la hizo consciente desde sus inicios profesionales, de la significación de la educación a lo largo de toda la vida humana, y además, como miembro destacado de la Unesco –no se debe olvidar que, entre otras funciones relevantes, fue gobernadora del instituto de Unesco en Hamburgo– fue firme sostenedora de dicha causa.

(2) Papel insustituible de la educación en su relación con el trabajo

Preocupada por la educación como factor esencial del desarrollo económico y social, Gilda incluyó entre sus líneas de investigación la de las relaciones entre educación, trabajo y empleo. Este tema guarda estrecha relación con cuestiones sustanciales de la educación como teorías educativas; desarrollo y equidad social; nuevas tecnologías; administración; enseñanza secundaria; formación profesional; y relaciones entre Estado y educación.

(3) Educación no-formal

En 1967 se reunió una conferencia en Williamsburg (EEUU) donde se arribó, entre otras, a la conclusión de que los sistemas de educación formal se han adaptado demasiado lentamente a los cambios de su entorno, y que, por su conservadurismo e inercia, se han mantenido atrasados. Se sigue que el cambio necesario no puede venir solamente de la escolaridad formal, sino de la sociedad en sentido amplio y de diversos sectores dentro de ella.

Se entiende por educación no-formal cualquier actividad educativa organizada fuera del sistema formal establecido —sea que operen separadamente o como una parte importante de una actividad más amplia— es decir que se propone servir a una clientela claramente identificada, mediante objetivos y experiencias de aprendizaje especificados.

Dentro de dos líneas temáticas principales para la preocupación de Gilda: (i) educación permanente y (iii) educación no-formal, se inscribe esta publicación del CICE, de julio de 1979 que corresponde a una investigación realizada bajo las condiciones del contrato con Unesco N.º 506 797.

El estudio se titula “Actualización y reciclaje de los profesionales en Buenos Aires” y son sus autoras Gilda L. de Romero Brest, Silvia Brusilovsky y Susana Anisz.

En los siguientes párrafos intento ofrecer un breve resumen de la citada investigación.

ACTUALIZACIÓN Y RECICLAJE DE LOS PROFESIONALES EN BUENOS AIRES

En cuanto al objeto y alcances del estudio, establecen sus autoras que este “... se propone examinar la oferta de actualización y reciclaje que brindan las Asociaciones y Colegios Profesionales de Buenos Aires” y que se analiza la evolución de la oferta durante el quinquenio 1974/1978, y sus perspectivas futuras. Asimismo, señalan que el trabajo se limita a las Asociaciones Profesionales de la Ciudad de Buenos Aires

y se estudian las profesiones cuya calificación corresponde a las carreras mayores universitarias.

En el enfoque del problema, se afirma que la actualización y reciclaje de los profesionales, que corresponde en este caso a estudios de posgrado, se ubican con claridad en la perspectiva de la educación permanente y que la oferta, como tal, es de carácter no-formal.

Se distinguen, de manera específica, tres tipos de formación, a saber: (1) general para el trabajo, (2) para la ocupación (insertarse en la vida laboral concreta); y (3) general polivalente.

La actualización y reciclaje se encuadra en la educación no-formal, por las siguientes razones: se realiza en instituciones o servicios externos al “sistema de educación”; los objetivos se especifican hacia la calificación para determinada actividad tratándose por lo común de formación “en servicio” o “en ejercicio”; se estructura más bien en forma de cursos independientes, ciclos de conferencias, grupos de discusión, prácticas sistemáticas y regulares, entre las más frecuentes; los contenidos se focalizan sobre áreas específicas y limitadas del saber y del quehacer; la tecnología del aprendizaje-enseñanza es, por lo general, no-convencional; el personal docente es, por lo general, no-profesional de la enseñanza, sino expertos en el campo correspondiente; y el financiamiento es habitualmente privado.

La investigación identifica 15 instituciones profesionales, que ofrecían en los años citados servicios de actualización y reciclaje en forma regular y estable: Centro Argentino de Ingenieros, Sociedad Central de Arquitectos, Colegio de Abogados, Asociación de Abogados, Colegio de Escribanos, Asociación Médica Argentina, Colegio de Graduados en Ciencias Económicas, Asociación de Psicólogos de Buenos Aires, Asociación Química Argentina, Asociación Bioquímica Argentina, Asociación Argentina de Farmacia y Bioquímica de la Industria, Centro Argentino de Ingenieros Agrónomos, Sociedad de Medicina Veterinaria, Asociación Odontológica Argentina, Asociación de Graduados en Ciencias de la Educación.

La información se relevó mediante una encuesta autoadministrada que se entregó personalmente en cada institución, acompañada de una

nota en la que se indicaba el carácter del estudio. En el momento de la entrega se solicitó a los dirigentes de cada institución que facilitaran materiales escritos disponibles de los que pudiera extraerse información relativa a las actividades de la entidad. Luego de recibirse las encuestas cumplimentadas, se realizó una entrevista semiestructurada con el presidente de cada institución, con el objeto de explorar la orientación de la política de la entidad en cuanto a la oferta de servicios de actualización y reciclaje, criterios de implementación prevalecientes, y orientaciones futuras de programas de acción a tales fines.

Descripción de las instituciones

La descripción de las instituciones abarca dos aspectos: antigüedad y volumen de miembros. De las 15 instituciones estudiadas, 6 fueron creadas antes de 1900 —una de ellas, el Colegio de Escribanos tiene 113 años de antigüedad— y 4 se iniciaron antes de 1915, lo que permite afirmar que 10, la mayoría, tienen más de 65 años de vida.

En cuanto al volumen de miembros, recordando que la afiliación a las instituciones es voluntaria, oscilaba en 1974, entre un mínimo de 460 hasta un máximo de 7459. Al finalizar el quinquenio estudiado, 1978, la mayoría de las instituciones aumentaron el número de sus socios. El mayor crecimiento se produjo en la Sociedad Central de Arquitectos, que casi duplicó el número de afiliados. Pero todas las demás instituciones registraron un crecimiento que va desde el 20% al 67%.

Descripción de la oferta de actualización y reciclaje

Las asociaciones profesionales han asumido parte importante de la responsabilidad de proveer servicios destinados a satisfacer la actualización y la ampliación de las calificaciones, de urgente necesidad para muchos profesionales, a fin de poder mantenerse en el ejercicio de sus respectivas carreras. Para ello, las entidades organizan distintos servicios.

Servicios ofrecidos

Pudo establecerse que las asociaciones profesionales ofrecen los siguientes servicios.

1. cursos y seminarios;
2. ciclos de conferencias, mesas redondas y paneles;
3. biblioteca;
4. revistas y otras publicaciones periódicas;
5. congresos, jornadas y otras reuniones científicas;
6. concursos y premios;
7. oportunidades de práctica profesional, especialmente para los recién graduados;
8. actividades de educación general y de extensión cultural.

Al considerar esos servicios ofrecidos, el estudio reconoció dos amplias categorías que los incluyen: formación profesional y formación general.

La primera categoría incluye cursos (o seminarios), conferencias (mesas redondas o paneles), biblioteca, publicaciones (revista, boletín o noticiero), congresos (jornadas o simposios), concursos para premios y oportunidades de práctica profesional.

A la segunda categoría de servicios ofrecidos, pertenecen conferencias sobre problemas de interés general no referidos directamente a la especialidad, que abarcan un amplio espectro, donde el arte ocupa un lugar visible.

Papel atribuido a los servicios de la institución

Las entrevistas con los dirigentes institucionales permitieron establecer que estos consideran que el conjunto diversificado de los servicios ofrecidos configuran un todo unitario que apunta, por diferentes caminos, a un propósito central. Se trata de recursos complementarios que tienen como objetivo general la calificación de los profesionales.

Función de la oferta. Hay amplia coincidencia en cuanto a señalar que la educación ofrecida por las asociaciones de profesionales tiene dos funciones centrales: la actualización de la formación inicial y la especialización a partir de la formación general de grado.

Además de esas funciones específicas, la mayoría señala que se presenta la necesidad de complementar la educación formal universitaria, por resultar a veces inadecuada o presentar carencias en relación con la realidad que deben enfrentar los profesionales.

Debe destacarse que el avance científico-tecnológico hace imprescindible la actualización permanente, es decir, su educación permanente y, por ello, las entidades se esfuerzan por poner al alcance de los colegas, en forma organizada y accesible la enorme cantidad de información que se incorpora permanentemente al campo profesional. Uno de los entrevistados señala: “Hay carestía de libros, las revistas y suscripciones tienen alto costo y falta tiempo para leer. Usted va a un curso y se pone al día en el problema que le interesa”¹.

La mayoría de los directivos encuestados opina que la labor de su institución cumple una función complementaria de la enseñanza universitaria, que para ellos deja vacíos de formación porque la orientación del currículum es errónea y no responde a los requerimientos del país.

Las investigadoras no encuentran en los entrevistados, planteos claramente definidos en torno de la diferenciación entre deficiencias de la formación de base que crean la necesidad de suplir a la enseñanza universitaria y necesidad de capacitación en aspectos específicos que no pueden ser cubiertos por la formación de grado. En palabras del propio informe:

¿Esperan estas personas que la universidad ponga en circulación “productos terminados”, que solo requieren actualizarse o especializarse, pero que ya están en condiciones de asumir plenamente su desempeño profesional? O ¿suponen que debe haber una primera etapa de vida

¹ ROMERO BREST, G. L. DE, BRUSILOVSKY, S. y ANYSZ, S. *Actualización y reciclaje de los profesionales en Buenos Aires*. Buenos Aires: CICE, julio de 1979, p. 17.

profesional controlada, una forma de entrenamiento en el trabajo que debe ser cubierta por la formación de base y que esta no proporciona!²

Aspectos de formación que cubre la oferta: en general, el acento recae en la formación para el empleo.

Importa aclarar que, en las preguntas de la entrevista para estas cuestiones que estamos analizando, se presentaron tan solo estímulos globales, tales como “qué” entiende la institución por formación profesional de sus miembros; qué aspectos debe cubrir; “por qué” y “para qué”, dado que el objetivo era identificar la centralidad que tienen estos problemas para los directivos de las asociaciones.

Por lo general, el acento está puesto en la formación para la ocupación y, específicamente en lo que tiene que ver con el saber científico-tecnológico del quehacer específico, como también en la capacitación técnica que exige la práctica concreta.

Es preciso aclarar que durante el período de la educación formal de tercer nivel, el contacto directo con la realidad laboral, no está generalizado. En unas pocas carreras universitarias se ha incorporado un sistema de “residencia” que implica una práctica profesional en instituciones. (hospitales, por ejemplo) que está orientado desde la cátedra. Esto permite el aprendizaje y la práctica de los aspectos científico-tecnológicos de la profesión y también la iniciación del contacto con una situación profesional socializante real. En otros casos, el aprendizaje de las dimensiones sociales y “culturales” de la vida profesional debe hacerse después de la graduación. Al respecto, en una de las pocas instituciones que se ocupan de esta cuestión, su presidente aclaró:

En los cursos de iniciación profesional por ejemplo, se tiene en cuenta que las generaciones nuevas no saben actuar. No saben los detalles de las cosas: qué derechos tienen en las Secretarías, cómo tratar a los jueces y a los colegas, el *fair play* profesional, la ética de la profesión³.

² Ídem, p. 18.

³ ROMERO BREST et al., op. cit. p. 20.

c) Distribución de la responsabilidad de la formación de cuarto nivel. Además de las asociaciones profesionales, dicen los dirigentes, las instituciones que ofrecen servicios de formación para graduados son de dos tipos: Instituciones académicas y educativas, ya sea organizadas como asociaciones voluntarias o como empresas, que ofrecen servicios de educación, y empresas comerciales que ofrecen oportunidades de educación como medio de capacitar sus recursos humanos o de colocar sus productos en el mercado a través de los profesionales. Entre las asociaciones académicas y educativas se menciona la universidad, sociedades de profesionales con distinta formación de base, pero que trabajan en el mismo campo de problemas, y “escuelas privadas”. Las asociaciones profesionales organizan su oferta educativa en respuesta a necesidades objetivas, seleccionando su temática sobre la base de carencia de formación en diversas áreas, como así también sobre los problemas del país que demandan respuesta o también procurando ponerse al día en relación con innovaciones en el área. En cambio, en el caso de las empresas comerciales se señala que esas empresas buscan satisfacer un interés de lucro y se afirma en consonancia, que los cursos de empresas responden más a sus propios intereses de venta de sus productos que a las necesidades de formación o actualización que presentan los profesionales.

El estudio se adentra luego en la consideración específica de los servicios ofrecidos por las quince instituciones del universo. En un análisis riguroso del instrumento empleado para la obtención de los datos se recorre el quinquenio de todas y cada una de las actividades. Imposible resultaría consignar aquí los múltiples hallazgos a que condujo ese análisis. Sin embargo, es interesante destacar algunos hechos que parecen marcar una tendencia en el desarrollo de la oferta de servicios de formación de postgrado de las asociaciones profesionales.

Prácticamente, en todas esas instituciones, los servicios fundamentalmente destinados a mantener al día a los profesionales se iniciaron con la organización de bibliotecas y la publicación de algún medio escrito (revista, boletín, etc.). Con posterioridad, aparecen los cursos en los respectivos programas. La mayoría de las publicaciones periódicas se inician antes de 1930 y tres habían aparecido ya en la última década del siglo XIX. La mayoría de los cursos, en cambio, comienza a funcio-

nar en las décadas de 1950 y 1960. Con solo tres excepciones (en dos se inician en la década de 1940 y en una en la década de 1930).

Los cursos tienen un mayor grado de formalización organizativa y pedagógica del aprendizaje que la lectura independiente, manifestando una tendencia a la mayor formalización de la oferta.

El fenómeno de la aparición del sistema de cursos –y de escuelas– y el momento de su generalización a partir de la década de 1950, pueden vincularse con la aceleración de los avances científico-tecnológicos y su progresiva complejidad, y también con el enorme crecimiento de la producción científica ocurrido desde entonces.

Las abundantes conclusiones que provee el informe aportan información muy interesante y significativa en torno de la escasa relación de las asociaciones profesionales con la universidad, en particular en lo que concierne a su oferta educativa.

Diversos grados de insatisfacción o expectativas no satisfechas en cuanto a la formación de grado provista por la universidad, como así también puntos de vista variados acerca de los roles que corresponden a las entidades profesionales y a la universidad en materia de estudios de posgrado, dan valor a este estudio para cualquier investigación que sobre esta temática pudiera realizarse. Podemos decir así que, en relación a la temática que abarca, el estudio que venimos comentando representa un hito en el conocimiento acerca del papel de las asociaciones profesionales en la educación permanente en términos de actualización y reciclaje de sus respectivos destinatarios.

Al celebrar 30 años de vida de la Academia Nacional de Educación, justo es recordar a Gilda Lamarque de Romero Brest, su visionaria co fundadora. Como modesta pero respetuosa contribución he preferido traer al presente, en escueto resumen, uno de sus numerosos informes de investigación educacional, con los que contribuyó rigurosamente, al avance del conocimiento acerca de la educación argentina.

LA CONTRIBUCIÓN DE ANA MARÍA EICHELBAUM DE BABINI Y DE REGINA PERLA GIBAJA AL DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN

AC. RUTH SAUTU

Economía, educación y políticas públicas forman un triángulo del que a veces solo se conoce una parte. La economía me era familiar y constituía para mí la explicación de todos los fenómenos sociales, o de casi todos. Las políticas, como las leyes, eran prescriptivas y debían cumplirse; aceptando a veces algunas excepciones. Este era mi caso cuando en los años sesenta comencé a frecuentar y conocer de cerca el trabajo de investigación de Gilda Romero Brest, de Ana María Eichelbaum de Babini y de Regina Perla Gibaja. Ellas incorporaron a mi pensamiento la importancia de tener en cuenta la educación junto con la economía y las políticas. A lo largo de los años en que tuve la dicha de conocerlas y tratarlas fui incorporando nuevas ideas; una diferente comprensión de mis intereses intelectuales.

En este artículo analizaré la contribución de Ana María Babini y de Perla Gibaja al desarrollo y difusión de metodologías de investigación científica en educación: el análisis secundario de datos estadísticos y el análisis de textos, las entrevistas en profundidad, y la observación en el aula. No es un análisis de toda su obra, ya que me concentraré exclusivamente en aquellas de sus investigaciones en las cuales utilizaron esas metodologías.

Antes deseo recordar que Gilda Romero Brest fue mentora de todas nosotras. No es necesario que lo señale, ya que está ampliamente reconocido lo que ella significó para la investigación en Ciencias de la Educación y, en especial, su utilidad en el diseño e implementación de políticas. Siempre recordaré a Gilda. Cuando Gilda hablaba de cuestiones vinculadas a la educación, desparramaba arenita dorada. Nos hacía ver lo que tal vez, por lo menos para mí, intelectualmente no aparecía como autoevidente.

No es la obra de Gilda el objetivo de este artículo que estará dedicado a mostrar la contribución de sus dos colegas dilectas a la metodología de la investigación educativa: Ana María Eichelbaum de Babini, por su aporte al análisis de datos secundarios estadísticos, y Regina Perla Gibaja, al desarrollo y difusión de metodologías de investigación cualitativa. Ellas no inventaron los métodos ni las técnicas de producción y análisis de datos; pero, respetando los procedimientos del método científico, ambas los desarrollaron y aplicaron en la investigación de temas claves de la educación.

El presente artículo no es una descripción exhaustiva de la obra de Babini o de Gibaja. Su propósito es presentar brevemente los puntos clave de los procedimientos metodológicos para mostrar con ejemplos seleccionados de sus obras cómo fueron utilizados por las autoras.

Análisis secundario de datos estadísticos en educación: Ana María Eichelbaum de Babini

Aunque Ana María Eichelbaum de Babini utilizó en sus investigaciones diversas estrategias metodológicas, nuestro interés en este artículo solo se centra sobre su crucial contribución al análisis de censos y estadísticas educativas. Recordemos antes su investigación por encuestas que fue pionera por el tema que trataba y por su rigurosidad e imaginación sociológica. Este estudio formó parte de un proyecto comparativo regional diseñado y coordinado por Babini en el Centro de Investigaciones en Ciencias de la Educación (CICE-Instituto Di Tella), creado y dirigido por Gilda Romero Brest: *La villa miseria y la escuela en Buenos Aires. El medio familiar y el éxito escolar* (1996; primera edición de 1976). Menos conocida es la encuesta llevada a cabo por Ana María en el Instituto de Sociología de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires: *Educación familiar y status socioeconómico*; su objetivo era estudiar comparativamente las pautas de socialización temprana y educación de los niños en familias de clase media y clase popular.

Intervenida la Universidad de Buenos Aires en 1966, la labor de investigación de Ana María se desarrolló en el CICE (en los primeros años como parte del Di Tella y subsecuentemente como centro adherido

al CONICET). Durante todos esos años seleccionó fuentes, sistematizó y construyó datos a partir de esas fuentes, y nos mostró no solo los procedimientos, sino también su utilidad para describir y comprender los procesos sociales en relación con los cambios en la estructura y los procesos educativos. La metodología utilizada fue el análisis secundario. A continuación, describiremos esta metodología y subsecuentemente resumiremos los aportes de Ana María Babini.

Requisitos metodológicos del análisis secundario de datos

En general, se habla de datos secundarios para referirse a los que provienen de bases de datos construidas por otros investigadores o agencias especializadas en la producción de estadísticas (Vogt, 1999: 259). En América Latina aún no se ha difundido como en Estados Unidos la construcción de grandes bases de datos guardados en bancos de datos, a los cuales tienen acceso los investigadores¹. Sí se encuentran disponibles los datos de censos y encuestas sociodemográficas. En la Argentina, el INDEC cumple ese papel haciendo accesible a los usuarios las matrices de datos de la Encuesta Permanente de Hogares (EPH), y de los censos de población y otras bases construidas por ellos. El Ministerio de Educación provee a su vez regularmente las estadísticas básicas continuas y los resultados de estudios especiales, entre los cuales se cuenta la medición de la calidad educativa y la estimación de los recursos e infraestructura educativa.

Aun cuando la construcción de grandes archivos o bancos de datos de libre disponibilidad es un fenómeno reciente en la Argentina, la utilización de datos estadísticos en la investigación social (sociológica, histórica y económica) posee una larga tradición, al igual que en el resto de América Latina. Entre nosotros, Gino Germani lo utilizó en su trabajo *Estructura social de la Argentina* (1955).

¹ En Estados Unidos el renacimiento del interés por organizar grandes archivos de datos de encuestas data, según Hyman (1972), de 1957 cuando se solicitó el apoyo de la Fundación Ford para organizar un Library Center of Survey Research (Lucci, Rokkan y Meyerhoff; Columbia School of Library Service, citados por Hyman, p. 1). El mismo año se organizó un archivo general en Williamstown, Mass, el: Roper Opinion Research Center.

El análisis secundario comparte con la encuesta sus fundamentos ontológicos y epistemológicos y los rasgos básicos de su metodología. Como en el caso de las encuestas, el énfasis está puesto en la descripción y en las explicaciones causales sostenidas mediante análisis estadísticos². Mientras que no todas las investigaciones que llevan a cabo encuestas o análisis secundario de datos utilizan métodos estadísticos causales, ellas sí comparten algunos principios sin los cuales la realización de una investigación científica sería imposible. Partamos de los tres requisitos básicos de la encuesta y por derivación de su análisis secundario. En primer lugar, se identifica una población en la cual tienen lugar los procesos y situaciones que se desea analizar. Esta población puede estar compuesta, en el caso de la encuesta, por personas a quienes entrevistar o por grupos o conjuntos en los cuales se entrevista a informantes claves. En los estudios en los cuales se utilizan datos secundarios, cuando se cuenta con la matriz completa de datos, esa población puede reunir las mismas características que en la encuesta. Cuando la matriz no está disponible, aunque las unidades originales en la construcción de la matriz sean individuos, el investigador debe definir cuál es su unidad de análisis agregado. En educación se utiliza generalmente a las provincias o departamentos o distritos y dentro de ellos los grupos de edad y de género siempre y cuando estén disponibles los tabulados de datos.

Una vez definido el universo de unidades, diferenciadas unas de otras, sean personas, familias, espacios geográficos, etc., se establece para cada unidad cuáles son las características que deseamos estudiar. Las denominamos “variables”, sean estas atributos, conductas, modos de relacionarse con otras unidades, etc. La selección y conceptualización de las variables y sus relaciones proviene de la teoría en la cual se sustenta la investigación. Las dos condiciones antedichas demandan el cumplimiento de la tercera: cada unidad posee un valor en cada una de las variables incorporadas al estudio, es decir, puede ser categorizada con una (y solo una) de las categorías de cada variable.

²La descripción es una etapa necesaria en toda investigación. Como veremos, las distribuciones de frecuencias sirven a este propósito y adelantan el análisis de relaciones entre variables y/o la aplicación de estadísticas para medir relaciones causales.

Una diferencia fundamental entre la encuesta y el análisis secundario es que la conceptualización de las variables es postulada por el investigador, mientras en el segundo caso ya ha sido realizada cuando se construyó la base de datos. Igual diferencia existe en la etapa de operacionalización de las variables.

En los dos métodos descriptos, la definición de unidades y variables en un universo previamente especificado requiere que asumamos que existe una cierta, relativa, objetividad en la realidad cuya investigación nos proponemos; y que esta realidad tiene entidad propia más allá de nuestras subjetividades perceptuales en tanto investigadores. En síntesis, demanda que asumamos que las unidades que forman parte de un todo (el universo de unidades) son entidades en sí mismas identificables y separables unas de otras. No obstante, todas como partes del universo tienen un elemento en común, pertenecen a conjuntos definidos, ya sea por su condición humana, o por ser empresas, o escuelas u hogares, etc. Es decir, pertenecen a una misma clase de fenómeno. Esas entidades –las unidades de análisis– se caracterizan por algunos de sus rasgos/atributos; para ello debemos asumir que esos rasgos/atributos, que denominamos “conceptos” en la teoría y “variables” en la investigación, son parte constitutiva de la unidad. El papel de la teoría aquí es crucial, ya que es a partir de ella que postulamos los conceptos que habrán de caracterizar nuestras unidades de análisis.

La reconstrucción de la realidad a partir de las variables que caracterizan a las unidades nos lleva a aceptar que existen regularidades en las combinaciones de categorías de las variables estudiadas. La posesión de un rasgo, por ejemplo, *joven*, que pertenece a una cohorte de nacimiento, va a tender a aparecer acompañada por un mayor nivel educativo que la categoría *viejo* en esa variable. Es decir, podemos esperar que ambas variables estén estadísticamente asociadas. Esto es así, entre muchas otras razones, porque el sistema educativo en todos sus ciclos se ha expandido ofreciendo oportunidades de educarse a las nuevas generaciones.

En su lógica, la investigación social acepta el supuesto de la existencia de regularidades en el mundo empírico y en las combinaciones de categorías de las variables. Esto implica también que se acepta que,

con el paso del tiempo, los valores que adquiere cada unidad en las variables pueden cambiar. Un estudio de corte transversal, es decir, en un determinado momento, observa las regularidades en ese específico lugar en el tiempo. El estudio del cambio requiere por lo menos mediciones en dos momentos sucesivos.

Algunas variables, es decir, algunos rasgos, tienen mayor estabilidad en el tiempo que otros. En un adulto que ya ha concluido su formación y se ha incorporado al mercado laboral, su nivel de educación muy probablemente no cambie con el paso del tiempo; distinto es si estudiáramos su nivel de conocimientos en asuntos vinculados con la formación continua. Por otra parte, aunque las conductas tienen también una cierta estabilidad, al igual que las orientaciones valorativas y actitudinales, ellas también son pasibles de transformarse en mayor medida que los atributos personales (por ejemplo, los rasgos físicos) o las inserciones estructurales, por ejemplo, la franja del mercado de trabajo al cual accedemos dado nuestro nivel educativo.

El supuesto de la regularidad existente en el mundo empírico y la estabilidad relativa en un momento en el tiempo permiten sostener la existencia de vínculos o asociaciones entre rasgos de una misma unidad y, como consecuencia, hacen posible, utilizando técnicas estadísticas, la reconstrucción del conjunto/población estudiado. Así podremos establecer que aquellas unidades que pertenecen a una determinada categoría en una variable en una alta probabilidad pertenecen a una categoría compatible (o esperable) en otra.

El supuesto de que existen regularidades en la realidad implica también que esas regularidades en las asociaciones entre variables nunca son perfectas debido a los procesos de cambio por los que pasan las unidades estudiadas. Sin embargo, como lo afirma Diesing (1972: 125), “los cambios no son desordenados; ellos ocurren en secuencias regulares, y lo que aparece como desordenado al observador es realmente una multiplicidad de secuencias, cada una puesta en movimiento por su propio conjunto de condiciones. Hay muchas regularidades todas entrelazadas, enmascaradas, distorsionantes y ocultándose una a la otra de manera tal que el resultado para el observador no entrenado es de confusión. Sin embargo, el científico puede desenmarañar esa superficie desordenada;

él localiza las constantes reales y las variables regulares dentro de un flujo de apariencias y las desenreda y las sitúa sin ocultamientos una a una”. Estas consideraciones epistemológicas son claves para comprender la validez de las investigaciones en las cuales se utilizan datos secundarios; cumplen además otra función, establecen los límites dentro de los cuales el investigador puede válidamente inferir conclusiones. En este sentido, nunca he conocido una investigadora más meticulosa que Ana María Babini; no en vano estaba formada en filosofía.

El conocimiento construido a partir de la definición de unidades y variables nos permite reconstruir la estructura educacional de una localidad o país. Nos provee además de información acotada a determinados aspectos de la realidad social. Es una metodología potente y versátil que permite abordar el estudio de una gran variedad de situaciones y problemas sociales y educativos, como nos muestran las investigaciones de Ana María Babini, las cuales pueden ser categorizadas en dos grandes subconjuntos: aquellas en las cuales los datos secundarios son utilizados para investigar longitudinal o comparativamente procesos o estructuras en una perspectiva macrosocial, y aquellas en las cuales se analizan fenómenos macrosociales en un corte transversal (algunos autores las denominan diacrónicas y sincrónicas).

La perspectiva macrosocial en el análisis de datos secundarios

La macrosociología se entiende como el estudio de la sociedad, de las instituciones sociales y la cultura en un nivel agregado (Knorr-Cetina, 1981: 1). El orden social en tanto construcción sociocultural colectiva, y la estructura de clase o la estructura educacional son rasgos componentes del conjunto. Es importante, tanto cuando se diseña un estudio como cuando se interpretan los datos, diferenciarlo de la perspectiva microsocial de la interacción interpersonal, las rutinas cotidianas, las prácticas escolares, o las autoidentificaciones de los docentes, es decir, de los comportamientos u orientaciones psicosociales, perspectiva que es desarrollada por Regina Gibaja en sus investigaciones. En la práctica de la investigación educativa en nuestro país la mayoría de los estudios que utilizan datos estadísticos abordan su temática desde una perspecti-

va macrosocial. Los trabajos de Babini que comentamos en este artículo responden a este enfoque.

En América Latina, cuando se investigan procesos macrosociales, es frecuente que en su diseño se recurra a estadísticas ya publicadas, ya que difícilmente se cuenta con la matriz de datos o la posibilidad de que los organismos productores de datos estadísticos lleven a cabo tabulados especialmente diseñados para una investigación académica. Esta limitación es superada por los investigadores, quienes han creado procedimientos propios forjados en la práctica del análisis de datos ya publicados. Tal es el caso de las investigaciones que estamos comentando.

El primer paso en las investigaciones que utilizan datos secundarios es la selección de las unidades de análisis en una población y la construcción de las variables que serán analizadas. En *La medición de la educación de las unidades sociales* (2001), Eichelbaum de Babini recorre la amplia bibliografía sobre el tema y analiza pormenorizadamente las fuentes de datos y los diversos tipos de indicadores educacionales que se utilizan en la investigación educativa: aquellos que permiten medir la cobertura del sistema educativo, los referidos al rendimiento interno del sistema, y los indicadores de la calidad de la educación y el modo de utilización de los recursos.

Los indicadores de la cobertura del sistema escolar incluyen las tasas brutas y netas de escolarización que se expresan como porcentaje de los niños o jóvenes matriculados sobre el grupo de edad de referencia. Mientras en las tasas brutas se considera toda la matrícula, en las netas esta es depurada para incluir solo los matriculados que pertenecen al grupo de edad de referencia.

El segundo conjunto de indicadores que mide el rendimiento interno del sistema educativo son las tasas de promoción, repetición y deserción, y la tasa de retención. Este último indicador mide la proporción de matriculados en un año y grado sobre los matriculados del mismo tipo en el año anterior; como lo señala Babini, es de particular interés establecer las tasas de retención del ciclo primario, ya que indican el porcentaje aproximado de alumnos que hace su carrera escolar en los tiempos establecidos por las normas. Las otras tasas que miden el funcionamiento

del sistema se calculan también sobre la base de la matrícula escolar: la tasa de promoción es proporción de los matriculados al inicio de un año sobre los matriculados el grado y año anterior; el número de repetidores en un grado sobre la matrícula del mismo grado el año anterior. Para un dado grado el año anterior la diferencia entre los matriculados ese año y la suma de los repetidores y promovidos son considerados desertores.

La medición de la calidad del sistema educativo ha dado lugar a la construcción de una amplia variedad de indicadores que son analizados en el trabajo de Babini; por ejemplo, la proporción de maestros calificados sobre el total de maestros en una jurisdicción y año, el promedio de alumnos por maestro, y los indicadores del estado de la infraestructura escolar.

Finalmente debemos mencionar los tres indicadores globales que permiten estimar el nivel educativo de una población (país, provincia, departamento, etc.). Ellos son el promedio de años de escolaridad (generalmente se considera el límite de 25 y más años de edad) que puede ser calculado para grupos de edad y género; este consiste en el cociente entre la sumatoria de años completados por la población de referencia dividido por el número de personas que componen el grupo. El segundo indicador global es la tasa de escolarización que consiste en el cociente entre todos los inscriptos en el sistema escolar de todos los niveles y la población de referencia. La esperanza de vida escolar estima el número de años de escolaridad que puede esperar alcanzar una persona nacida en una fecha determinada.

Todos los indicadores analizados por Babini son indicadores agregados que califican unidades sociales. Se trata de unidades de análisis formadas internamente por una multiplicidad de individuos. La perspectiva desde la cual son utilizados en investigaciones educativas es macrosocial; es decir, nos permiten estudiar los conjuntos societales, porque constituyen atributos o características propias de ese agregado. Esta distinción entre los niveles de análisis micro y macrosocial son claves para diseñar y llevar a cabo investigaciones en educación, tanto cuando el propósito es descriptivo como cuando se desea establecer relaciones y consecuencias de la educación o sobre ella.

Efectivamente, si deseamos comprender el grado de educación alcanzado por individuos caracterizados por ejemplo por su clase social de origen debemos estudiar la influencia de su hogar y del tipo de escuela a la cual asistió. Este tipo de estudio nos permite enunciar una proposición en la cual sostenemos que, dadas ciertas condiciones (familia y escuela), las personas tienen más o menos chances de ingresar a la universidad y completarla. Si, en cambio, deseamos conocer el conjunto social, país, provincia etc., debemos comenzar por estimar qué proporción de la población ha alcanzado dicho nivel de escolaridad. En una perspectiva macrosocial, dicha proporción se explica por, primero, el peso que en la población tienen familias de esa clase social; si es escaso el número de miembros que alcanzarán el nivel, será baja, y viceversa. Y segundo, la disponibilidad espacial de establecimientos educativos para niños y jóvenes de esa clase social. Mientras que en el primer caso utilizamos variables individuales, en el segundo, nuestras variables miden fenómenos o situaciones que caracterizan al conjunto societal.

Análisis secundario de corte transversal y longitudinal

En la obra de Ana María Eichelbaum de Babini podemos distinguir cuatro modalidades típicas de investigación macrosocial histórica o comparativa en las que ella utiliza datos estadísticos ya publicados. Puede tratarse de: (i) el análisis transversal de una misma unidad-población, y los subuniversos dentro de ella: se mide la unidad y subuniversos (por ejemplo, grupos de edad, género) en una misma fecha; (ii) el estudio longitudinal de una misma unidad para varios puntos en el tiempo: se mide la misma unidad en fechas sucesivas; (iii) estudios comparativos transversales de varias unidades-poblaciones en un punto en el tiempo; (iv) un análisis histórico de procesos en el cual el análisis de documentos es sostenido o complementado por cuadros estadísticos. Todas las modalidades utilizan indicadores del tipo de los descriptos por Babini (2001) y en sus diseños se ajustan, en general, a los procedimientos antes descriptos. Respecto de la cuarta modalidad (iv), Babini la utilizó en varios de sus trabajos. Se trata del método narrativo-histórico en el

cual fuentes documentales de datos son sostenidas y complementadas por análisis secundarios estadísticos (Sautu, 2011).

La base de datos para el análisis secundario puede combinar distintas fuentes; esto sucede cuando se desea cubrir aspectos de un mismo fenómeno que no se encuentran todos en la misma fuente, o se desea comparar unidades poblacionales a partir de diversas fuentes. Aquí se presenta el primer problema: las fechas de producción de los datos de las diversas fuentes pueden no ser exactamente las mismas. Un supuesto que debe sostenerse tanto en economía como demografía o sociología es que la estructura o los fenómenos macrosociales muestran una cierta estabilidad temporal; por lo tanto, es válido utilizar fuentes de fechas cercanas entre sí aunque diferentes. Obsérvense, por ejemplo, en publicaciones de Naciones Unidas u otros organismos internacionales los cuadros en los cuales se consignan por países los montos de producto bruto interno. Como las fechas en que los datos fueron producidos pueden no ser exactamente las mismas, esto figura aclarado en el cuadro. No obstante, para que la comparación sea válida, las fechas deben ser cercanas. Encontramos el mismo tipo de cuadro para tasas de natalidad, de repetición escolar, de criminalidad, etc.

Los índices, tasas, porcentajes, promedios, calculados para un espacio geográfico (país, región, provincia, etc.) tienen validez cuando se comparan las unidades geográficas entre sí; es el caso de los indicadores analizados por Babini (2001). Esto nos permite establecer cuán bajo o cuán alto es un valor; no nos dice cuál es la distribución de los valores de esa variable dentro de las subunidades de la unidad de análisis geográfica. Como trabajamos con estadísticas ya publicadas, difícilmente podremos calcular la desviación estándar que es la medida de concentración o dispersión de los valores de las subunidades. Esta es una seria limitación de esta metodología. Limitación que se supera utilizando varias medidas para un mismo fenómeno que nos brindan información sobre varios de sus aspectos.

Las modalidades del análisis secundario

Sociología de la educación (1991) es uno de los libros mejor escritos y más profundos que he leído en la materia. En sus capítulos encontramos ejemplos de todas las modalidades de análisis secundario que la autora ha utilizado en sus investigaciones. De este texto tomaremos ejemplos del análisis secundario que corresponde a la modalidad primera antes descripta. La población de la Argentina en 1980 se clasificó por género, grupo de edad y residencia urbana/rural (cuadro 7.4, página 186). Estas constituyen las variables clasificatorias explicativas de las diferencias observadas en los niveles educativos, los cuales fueron categorizados en primaria incompleta, primaria completa y secundaria incompleta y más. La fuente de datos fueron tabulados inéditos del censo de población de 1980. En el capítulo Babini analiza, asimismo, cuadros del mismo censo de población publicados por el INDEC (1986). Allí, las variables clasificatorias son nuevamente el género, el grupo de edad (considera solo a la población entre 15 y 24 años, clasificada en dos grupos de edad) y la residencia urbana/rural (cuadro 7.5, página 189). La variable educacional es el máximo nivel educativo alcanzado diferenciando ciclos incompletos y completos. Del análisis conjunto de ambos cuadros se puede inferir, primero, comparativamente las nuevas generaciones han alcanzado niveles mayores de escolaridad que sus antecesoras; segundo, las nuevas generaciones femeninas tienden a alcanzar y superar los niveles educativos de los varones; y tercero, sistemáticamente los logros alcanzados por los residentes urbanos son mayores que los de los residentes rurales. Esta síntesis de conclusiones es puesta en contexto y explicada detalladamente por la autora del trabajo.

Un ejemplo de investigación que responde a la segunda modalidad de análisis lo encontramos en el artículo incluido en *Schooling for Success* (Sautu y Babini, 1999). Allí se analizan unidades geográficas, provincias argentinas, con diferentes grados de desarrollo económico y se computan los coeficientes de correlación entre variables educacionales y variables económicas y sociales; entre ellas el porcentaje de población residente en la provincia que vive debajo de la línea de pobreza; y la esperanza de vida al nacer. Entre las variables educacionales se con-

sideró la matrícula primaria y secundaria, el analfabetismo adulto, y las tasas de repetición. El estudio concluye que aquellas jurisdicciones económica y socialmente más desarrolladas muestran mejores niveles educativos; esta conclusión aporta la comprensión del papel del sistema económico-social a la explicación de los niveles de educación alcanzados por su población.

El artículo antes citado incluye, además, el análisis del efecto de la familia sobre los logros educativos de los niños que en 1993 cursaban el séptimo grado de la escuela primaria. El cuadro 7.2 (página 70-71) elaborado a partir de tabulados inéditos del Ministerio de Educación consigna los resultados por provincia de la aplicación de los tests de evaluación de matemáticas y lengua. Para cada unidad de análisis de provincia se computan las variables clasificatorias explicativas de escuela pública/privada, género, y hogar del niño pobre/no pobre. En cada celda donde se combinan por provincia las categorías de esas variables se computa el porcentaje de niños que fracasó en los test de evaluación. El cuadro muestra, además de las diferencias entre provincias, el efecto del hogar (menor porcentaje de fracasos entre los no-pobres), el del tipo de escuela (menores fracasos en las escuelas privadas), y del género (comparativamente menor fracaso entre las niñas).

La tercera modalidad de investigación con datos secundarios se puede ilustrar con la investigación de Babini sobre *Educación y desarrollo económico* (1967). Luego de discutir la bibliografía existente sobre el tema, la autora plantea su interpretación de la secuencia causal que subyace a la asociación estadística entre niveles de educación de la población y desarrollo económico. Es decir, a partir de las conclusiones de otros estudios sobre el tema, o temas relacionados, infiere una proposición teórica, que en su caso tiene el estatus de regularidad empírica³.

³ Existen diferentes niveles de abstracción y generalidad en las proposiciones teóricas, una de ellas es la regularidad empírica (Sautu, 2003: 48). Las proposiciones teóricas que se enuncian a partir de las regularidades empíricas tienen la forma de “leyes estadísticas”: dadas ciertas condiciones, existe una cierta probabilidad, tendencia a que se dé la presencia de un fenómeno o relación entre variables. Para formularlas, es necesario buscar para cada término contenido en la regularidad su equivalente conceptual en la teoría. La experiencia acumulada en un tema contribuye fuertemente a resolver esa búsqueda de los significados teóricos de los términos empíricos.

En *Educación y desarrollo económico*, Babini (1967) sostiene que debe tenerse en cuenta la etapa del desarrollo en el cual se analiza la asociación entre ambos procesos. El crecimiento de las actividades económicas, en especial la industrialización, impulsa la demanda de mano de obra con mayores niveles educativos; el crecimiento del ingreso crea condiciones favorables a la incorporación y permanencia de niños y jóvenes en el sistema educativo, el cual responde y simultáneamente impulsa a través de su expansión el crecimiento de la matrícula, retención y conclusión de los niveles educativos, lo cual revierte en mayores tasas de crecimiento económico. Esta es lo que se designa como una “relación no-recursiva”, es decir que las consecuencias de la influencia de la economía sobre la educación producen a su vez el efecto positivo de la educación sobre el desarrollo económico. Como lo señala Babini, en etapas más avanzadas de desarrollo económico esa asociación es explicada desde la perspectiva de la inversión en educación (capital humano) y su impacto en el desarrollo económico.

La publicación de referencia incluye un cuadro que muestra la correlación entre el producto per cápita (indicador de desarrollo económico) de cada país analizado y cinco indicadores educacionales: porcentaje de alfabetizados en la población de 15 y más años; porcentaje de matrícula primaria en la población de 5 a 14 años; porcentaje de matrícula posprimaria en la población total; porcentaje de matrícula primaria y secundaria en la población de 5 a 19 años; y matrícula universitaria por 100.000 habitantes. El cuadro clasifica y agrupa los países según su nivel de producto per cápita: países con un alto nivel de producto per cápita, es decir, países desarrollados; un nivel intermedio de producto per cápita; y países de bajo producto per cápita, es decir, países subdesarrollados. En las celdas del cuadro, consigna las correlaciones entre el promedio para cada conjunto de países de sus productos per cápita y cada uno de estos indicadores educacionales. En las conclusiones, se especifican las diversas asociaciones estadísticas y su significado en términos de las etapas de desarrollo consideradas.

La última modalidad, la cuarta, implica un análisis en el cual se combinan fuentes históricas y bibliográficas con datos estadísticos. El capítulo 5 de *Sociología de la educación* (1991) es un ejemplo de uti-

lización de esa modalidad, que hemos denominado método narrativo-histórico.

La complejidad de estudiar sucesos o procesos en los que confluyen múltiples influencias y que tienen variedad de consecuencias ha llevado en la práctica a seleccionar uno o más aspectos que se definen teóricamente como definitorios. En el caso aquí analizado, es el de la desigualdad educacional, sus causas y consecuencias. Esta decisión tiene su lógica teórica y empírica. Efectivamente, los emergentes más destacables de la desigualdad social, de la cual la educacional es parte, son las probabilidades diferenciales de acceso y promoción a los niveles de educación que tienen diversos conjuntos o estratos sociales. Como lo señala Babini, existen diferentes expresiones de la desigualdad educacional, las cuales dan lugar a la aplicación de distintas técnicas de medición (cuadro 5.1, página 115). Ellas son la distancia entre quienes se ubican en los niveles más altos y más bajos de escolaridad; la desigualdad de oportunidades de acceso a diversos niveles de educación de conjuntos o clases sociales; y la injusticia educacional, cuando las diferencias entre conjuntos sociales se debe a su condición de género, etnia, religión, o clase social. Esta última situación configura una situación de discriminación y exclusión social.

Las estrategias metodológicas que utiliza Babini en su pormenorizado análisis del tema podrían resumirse de la siguiente manera. Primero, un análisis bibliográfico del tema en cuestión, en el cual se articulan discusiones teóricas y referencias a situaciones y casos históricos. Segundo, un análisis de datos cuantitativos estadísticos de diversas fuentes, censos, encuestas, estadísticas educativas continuas. Tercero, la contextualización del tema aportando al análisis datos comparativos de fuentes bibliográficas y estadísticas en las cuales se analizan casos similares o contrastantes. Finalmente, la articulación y síntesis de los diversos procedimientos en un texto unificado.

Imágenes y símbolos de la cultura escolar: Regina Perla Gibaja

Graduada en Filosofía en la Universidad de Buenos Aires, fue parte del primer grupo de graduados que cursó Sociología y Metodología de la

Investigación Social en la entonces recientemente creada Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales con sede en Santiago de Chile. A su regreso en 1960, se incorporó a la carrera de Sociología como investigadora y docente a cargo del curso de Metodología de la Investigación Social.

Aunque el propósito de nuestro artículo es mostrar su contribución al desarrollo de métodos cualitativos en educación, merece recordarse que sus primeras investigaciones fueron cuantitativas. La primera, una encuesta entre los asistentes a una exposición de pintura moderna en el Museo de Bellas Artes en la cual analizó su edad, nivel educativo, nacionalidad, género, y situación ocupacional y nivel económico social. Estas variables clasificatorias explicativas permitieron profundizar en la comprensión de las orientaciones y prácticas culturales de *El público de arte* (1964).

La segunda encuesta formó parte de un proyecto del Center for International Affairs de la Universidad de Harvard, llevado a cabo en varios países, institución a la cual perteneció como investigadora asociada. Como parte de ese proyecto, Gibaja publicó un artículo sobre las “Actitudes hacia la familia entre obreros industriales argentinos” (1967). La construcción de las variables dependientes incorpora varias dimensiones de las orientaciones actitudinales hacia la familia propia y de origen, autoridad masculina y relación hacia la esposa, y roles femeninos, e hijos. Origen rural/urbano, estado civil y nivel de educación constituyeron las variables explicativas de este estudio, el cual entre otras conclusiones mostró que los obreros más jóvenes con experiencia de trabajo en industrias medianas y grandes se orientaban predominantemente hacia un tipo de familia nuclear, planeada e igualitaria.

Fue investigadora del Center for Studies in Education and Development de la Universidad de Harvard y posteriormente del United Nations Research Institute for Social Development (Ginebra). Participó en programas de investigación en educación en Colombia y México. Su estadía en este último país marcó un punto de inflexión en sus preferencias metodológicas. Aunque no abandonó el uso de la encuesta, sus intereses sustantivos encontraron respuesta en la utilización de metodologías cualitativas, decisión que tuvo lugar en un ámbito académico en el cual

la investigación en educación estaba entonces orientada preferentemente por métodos cuantitativos.

Las relaciones de género, la imagen y roles femeninos, y los componentes psicosociales y culturales de la escuela constituyeron muy tempranamente el núcleo del interés de Perla Gibaja, en cuya investigación aplicó los métodos de entrevista en profundidad y la observación. En las secciones que siguen, comenzaremos discutiendo cuestiones epistemológicas y metodológicas que sustentan las metodologías cualitativas, allí describiremos muy brevemente algunas de las obras de Gibaja sobre el tema de género. Para finalizar, señalaremos las modalidades de investigación cualitativa utilizadas por Gibaja en el análisis de temas educacionales.

Métodos cualitativos en la investigación en educación

En cualquier investigación, los supuestos e ideas sobre los que se apoya constituyen el paradigma o perspectiva paradigmática. Qué es la realidad (ontológica) y cuál es la naturaleza y estatus del conocimiento (epistemología) son los dos pilares que marcan la orientación general del diseño, los que junto con los supuestos axiológicos y metodológicos conforman lo que denominamos paradigma. Guba y Lincoln (1994: 107) definen un paradigma como un conjunto de creencias básicas (o metafísicas); ellos son aceptados, asumidos como verdaderos. El paradigma representa una visión del mundo (*world view*), que define lo que se concibe como la naturaleza de ese mundo, el lugar que el individuo ocupa en él y las relaciones entre ellos. Los principios de los paradigmas que sostienen la investigación cualitativa son: (i) se incorpora el contexto en el que tienen lugar los eventos, situaciones o procesos estudiados; (ii) el propósito y significado de la acción social permite comprender la conducta humana; (iii) la teoría es planteada para incorporar los puntos de vista de los agentes sociales; (iv) no tiene como propósito la prueba de hipótesis, en el sentido de prueba de causalidad establecida estadísticamente. Además, las investigaciones cualitativas asumen el carácter interactivo de la relación investigador/investigado (Silverman, 2000)

y el papel de los valores en la investigación; por otra parte, utilizan la inducción como estrategia básica de análisis y construcción teórica.

Las investigaciones que Gibaja llevó a cabo empleando metodologías cualitativas responden a esos principios que son los que corresponden a los temas investigados y al planteo teórico de sus objetivos en los cuales predomina el análisis de la cultura en el aula y las imágenes del sí mismo y significados asignados por los docentes a su desempeño.

Los estudios culturales conforman una línea amplia y compleja de investigaciones que utilizan, aunque no en forma exclusiva, métodos cualitativos, en particular entrevistas en profundidad, narrativas, interpretación de textos, observaciones y autorreflexión. No es sencillo definir cultura y cuáles son sus vínculos con la sociedad y los individuos. En algunas investigaciones, se concibe macrosocialmente a la cultura, la que mantiene una cierta autonomía de lo que denominamos sociedad⁴; en cambio, las definiciones asociadas con las metodologías culturales interpretativas conceptualizan a la cultura como una construcción social. En estos estudios la definición de cultura es la de *producción de significado o práctica significativa que sucede a cada nivel de lo social y en cada momento del proceso cultural*. Los seres humanos activamente construyen su cultura en las relaciones sociales y a su vez ella las moldea (Gray, 2003: 12).

El enfoque de Gibaja de la cultura de la escuela es que esta es constitutiva de la experiencia de vida y, a su vez, está constituida por las prácticas materiales, sociales y simbólicas de la vida cotidiana. La cultura se construye en la interacción entre los actores sociales que conforman la escuela.

Otro de los rasgos de los estudios culturales, que aparecen reflejados en la obra de Gibaja, es que están focalizados en la investigación de las experiencias vividas. “La experiencia es un sitio discursivo de articulación sobre y a través de las cuales las subjetividades e identida-

⁴La cultura es definida como un inventario acumulado de símbolos, ideas, y objetos materiales asociados a una sociedad, grupo, clase social, etc., es decir, incluye la cultura material constituida por comidas, manufacturas, diseños, edificios, jardines, etc., y la cultura inmaterial como son el lenguaje, la notación musical, las ideas, normas y valores (Johnson, 1995: 68).

des son moldeadas y construidas. Esto involucra conocer cómo estamos posicionados en el mundo y cómo reflexivamente encontramos nuestro lugar en el mundo” (Gray 2003: 25-26). Mientras la estructura define oportunidades y límites, la cultura se refiere a significados, prácticas, lenguaje, y tradiciones.

En la obra de Gibaja, encontramos la influencia en aquellos años de las ideas de Hoggart, cuyo libro *The Uses of Literacy* (1958) representó una ruptura en las ideas sobre la cultura; él inauguró los estudios culturales en su versión etnográfica llamando la atención sobre las *culturas vividas* (Schwarz, 2001: 166-67). En esta perspectiva, los estudios culturales se proponen la investigación de las prácticas cotidianas y la construcción de significado; para ello, se llevan a cabo análisis de textos, imágenes, notas observacionales, transcripciones y entrevistas. Esta estrategia, utilizada por Gibaja, nos permite mirar a través de los ojos de los otros (Murdock, 1997: 182-184)⁵ respetando su visión del mundo.

En *Imágenes de la condición femenina* (1990) aparecen las ideas arriba resumidas; esta investigación es un modelo perfecto de lo que debe ser el diseño de entrevistas en profundidad y el análisis de sus datos. Es el antecedente de una investigación entre docentes que analizaremos más adelante. Su objetivo es estudiar las percepciones, expectativas y creencias que las mujeres tienen de su inserción en la realidad social. Luego de reseñar teorías y enfoques sobre la condición femenina ubica su objeto de estudio. “Si la percepción, y en general la cognición, supone un proceso de transformación de nuestros esquemas cognoscitivos, en la medida en que estos van interactuando con el mundo, y si estos esquemas son el producto acumulado y dinámico de la experiencia de cada ser humano, se puede esperar que las conductas, roles y expectativas de las mujeres puedan ser cada vez más diferenciadas y menos estereotipadas”, es decir, puede esperarse que “deseen actuar, pensar e interpretar su propia realidad en formas cada vez más independientes y autónomas” (Gibaja, 1990: 31). El modo en que las mujeres elaboran

⁵ Los estudios culturales incluyen, además, la investigación de los medios de comunicación y el papel del poder hegemónico en la creación de imágenes, significados y mensajes. Ellos abordan no solo el contenido de los textos, sino también las condiciones de su producción.

e interpretan el contexto social y cultural de sus experiencias está permeado por las imágenes que construyen de su entorno cultural. Clase social, educación, y condiciones y relaciones sociales permean, por lo tanto, dichas imágenes.

El análisis se centró en describir en profundidad las perspectivas de las entrevistadas sobre un conjunto de temas relacionados con el ser mujer; desempeñar roles estereotipadamente femeninos o masculinos; la construcción de la imagen de la condición femenina; y autoexplicaciones de sus desempeños sociales y laborales. Su estrategia de análisis consistió en, respetando las interpretaciones subjetivas, descubrir pautas de cómo se interrelacionan las diversas dimensiones y temáticas tratadas en su estudio. Esta estrategia de análisis permite ofrecer una reconstrucción sintética de la autoimagen femenina. En la selección de las entrevistadas tuvo en cuenta las distintas condiciones de su inserción estructural.

Modalidades de investigación cualitativa en la obra de Regina Gibaja

La investigación sobre *las imágenes de la condición femenina* constituye una de las modalidades típicas de investigación cualitativa desarrolladas por Perla Gibaja y aplicadas en sus estudios sobre temas educativos; se trata de las entrevistas en profundidad. La segunda modalidad es la de la observación de la escuela y el trabajo en el aula.

La disertación de Perla Gibaja el 5 de diciembre de 1988 cuando asumió como miembro de número de la Academia Nacional de Educación sintetiza sus intereses y su estrategia teórico-metodológica (1991: 519-528). Investigar la cultura de la escuela permite conocer “las experiencias que se viven en la escuela cotidianamente, la red de interacciones que en ella se desenvuelven, las pautas de comportamiento aceptadas, las expectativas generadas en su ámbito, y los valores de la sociedad transmitidos a los niños” (1991: 519).

Expectativas, creencias y contenidos de las interacciones entre colegas conforman la cultura del maestro, muchas veces implícita. Parte de esa cultura implícita son las teorías pedagógicas que sostienen los maestros y que constituyen uno de los objetos del interés de Gibaja. Su

planteo desde la sociología cognitiva, pionero en nuestro ámbito académico, le ha permitido avanzar en la comprensión de los procesos del *self* como son la percepción del sí mismo (el autoconcepto, la autoestima, la autoimagen) y la construcción del otro. Por lo tanto, incorpora al análisis de las dimensiones instructivas y del aprendizaje las formas de percibir y reaccionar de los actores sociales ante su entorno social.

La complejidad de esos temas, en los cuales se entrecruzan diversos procesos que tienen lugar en el microcosmos escolar lleva a Gibaja a recomendar la utilización de métodos cualitativos. Allí sostiene que los enfoques y temática ha llevado “a ampliar el espectro disponible de fuentes de datos y procedimientos de recolección y análisis de la información: el estudio de casos, la observación participante, los análisis cualitativos y etnográficos, se han sumado a los diseños experimentales, los análisis secundarios de datos, la aplicación de test o las modalidades más sistemáticas de la observación” (1991: 527).

Tres contenidos teórico-metodológicos aparecen en las investigaciones en educación de Regina Perla Gibaja: el análisis de textos y discursos como producto cultural; la observación de las interacciones y comportamientos en la escuela y en el aula; y el estudio de los roles y autoconstrucción de la imagen del docente en los cuales se diseñan entrevistas en profundidad. En todos ellos se desea reconstruir la cultura de la escuela y las orientaciones psicosociales de uno de sus principales actores: los maestros.

La investigación de textos escolares fue realizada en Oaxaca (1979) y muestra el interés por cuestiones epistemológicas que aparecen en algunas de sus obras que aquí no comentamos. Como sostiene Gibaja, “el programa educativo, y por lo tanto los textos escolares, suponen no solo una concepción del proceso de aprendizaje y de las metodologías de enseñanza, sino también una concepción del conocimiento” (p. 17); por lo tanto, este estudio tuvo dos propósitos: analizar los supuestos psicológicos y pedagógicos de un programa, y en la segunda sección estudiar sus supuestos epistemológicos.

El material analizado es un programa de historia universal compuesto por un texto expositivo para los alumnos que consiste en una unidad

introdutoria de carácter metodológico y 25 unidades-lecciones en que se desarrolla el programa. El texto para el maestro contiene orientaciones pedagógicas y epistemológicas para el desarrollo del curso. Son textos correspondientes al sexto grado utilizados en el curso de 1976. La estrategia de análisis fue crear categorías analíticas inferidas del propio material o sugeridas por la introducción al propio texto y por lo que constituyen actividades propias del aprendizaje. Varias sucesivas lecturas permitieron refinar las categorías analíticas.

La investigación del mundo simbólico de la escuela (1986), realizada también en Oaxaca, estuvo inspirada en la experiencia de analizar los textos de sexto grado en los cuales emergieron los modelos que se transmiten a los niños y les permite manejar su aprendizaje y entender la historia y el método científico.

A través de “sistemas simbólicos la escuela proporciona contenidos valorativos, sistemas conceptuales, y modelos intelectuales y morales” (1986: 11). “Los sistemas de símbolos son modelos para la comprensión de la realidad y también principios organizadores de la experiencia interna del hombre” (1986: 18). Desde esta perspectiva, utilizó una metodología de observación abierta en la cual no se establecieron categorías específicas de observación. Esto le permitió reconocer episodios recurrentes, comportamientos y mensajes repetidos, a partir de los cuales fue posible inferir la presencia de ciertas pautas, formas de actuar, de maestros y alumnos. Se observaron seis escuelas, varias veces cada una, con un total de 37 observaciones que duraban aproximadamente 1.40 hora por observación.

Varios temas aparecen en el análisis de las observaciones: la distribución del uso del tiempo en el aula, lo cual sirve para conocer los sistemas de prioridades que se establecen; los estilos de relación de los maestros con sus alumnos, la participación de los alumnos y las relaciones e intercambios dentro del aula; y finalmente normas y valores sociales dentro del aula y en la sociedad global.

Una investigación que utilizaba observaciones en el aula se llevó a cabo también en *Estudiando el aula. El tiempo instructivo* (1993) que consta de dos partes. La primera es un estudio exhaustivo de las prácticas escolares desarrolladas por las docentes de cinco escuelas primarias

de CABA a cargo de Gibaja, y una segunda parte, cuya autora es Patricia Sarlés, consiste en el análisis de las observaciones de las actividades llevadas a cabo en 20 cursos de las citadas escuelas, el cual formó parte del proyecto dirigido por Gibaja.

La importancia de este estudio reside en que estudia un aspecto crucial del proceso de enseñanza-aprendizaje: el tiempo dedicado a diferentes tareas dentro del aula. Mientras el papel de la familia en la educación de los niños puede medirse a través de sus comportamientos vinculados a sus inserciones socioestructurales, el uso del tiempo depende exclusivamente de la propia escuela y marca la calidad de la enseñanza y su potencial influencia en los logros educativos.

En el segundo estudio, *El contexto social de la escuela* (Gibaja y Sarlés, 1994) se analizan las relaciones, interacciones y normas en la escuela y dentro del aula. Los datos provienen de las observaciones realizadas por las autoras en el estudio antes citado. Su propósito fue profundizar en el análisis de la cultura de la escuela centrándose en las normas y los modelos construidos en la interacción social entre los actores sociales participantes.

Los ejes temáticos tratados son, primero, las normas y reglas de convivencia en el aula y la escuela –“su importancia radica en que, como todas las categorías del pensamiento, estructuran las formas en que vemos el mundo y nuestro lugar en él” (p. 108)–; el comportamiento en la escuela; durante los recreos; las situaciones de trabajo en el aula y disciplina; el cumplimiento de las reglas de comportamiento en el aula, modalidades de trabajo, atención y prolijidad; segundo, las relaciones sociales entre alumnos y de ellos con los docentes; el uso de recursos didácticos y las formas de comunicación prevalentes, y categorización y segregación de algunos alumnos.

La tercera línea de investigación de Gibaja ha sido la imagen del docente. Este tema se entronca con un estudio anterior, ya comentado, sobre la imagen femenina. En *La cultura de la escuela* (1992) estudia la cultura de la escuela a través de la expresión de los pensamientos y actitudes de los maestros y de sus prácticas instructivas. Gibaja se detiene a descubrir las teorías implícitas que construyen los maestros

y que guían su práctica cotidiana. “Las teorías implícitas y en general las creencias pedagógicas que se encuentran en la cultura informal del maestro pesan decisivamente en los juicios e interpretaciones que hacen de cada episodio instructivo y en la forma en que resuelven las múltiples interacciones diarias” (1992: 11).

El trabajo de campo se llevó a cabo en cinco escuelas primarias de CABA. Se seleccionaron 20 cursos y se llevaron a cabo entrevistas con directores, vicedirectoras, y maestras y maestros (30 en total). El análisis consistió en articular creencias e ideas y prácticas en el aula. Se realizaron además 85 períodos de observaciones de dos horas de clase cada uno; el promedio de observaciones por curso fue de 5 a 7 horas.

Articulando sus investigaciones en las cuales utiliza metodologías cualitativas, Gibaja (1994) llevó a cabo un estudio por encuesta para reconstruir la imagen del rol docente. A partir de sus estudios anteriormente citados elaboró un cuestionario autoadministrado que respondieron 209 maestros de escuelas primarias públicas y privadas de CABA y de algunas ciudades del interior, y 113 estudiantes de escuelas normales. El estudio incluía variables que permitieron analizar las motivaciones, la autoimagen del rol ideal, y la importancia asignada a la afectividad en el desempeño de su rol.

A modo de cierre

Los pioneros tienen muchas ventajas; en el mundo de los negocios o la creación artística tal vez signifique la probabilidad de apropiarse de recursos y prestigio. En mi idea estereotipada de las actividades en las ciencias físicas y naturales, imagino que los que abren rumbos encuentran en sus continuadores aquellos que difunden sus logros.

Mi experiencia de haber conocido la obra de Ana María Eichelbaum de Babini y de Regina Perla Gibaja a medida que la iban desarrollando me permitió descubrir sus contribuciones al desarrollo de la metodología de la investigación social y también evaluar su relevancia en el campo de la educación. También me ha permitido ver cómo a veces se las ha ignorado.

El primer paso de una investigación científica en cualquier disciplina es llevar a cabo una revisión exhaustiva de la bibliografía. Esta actividad tiene dos propósitos: no descubrir la pólvora y dar crédito, citándolos, a los trabajos que anteceden al nuestro y que hemos valorado como para tenerlos en cuenta. Esta actividad requiere de la existencia de bibliotecas completas y accesibles y más recientemente del acceso a bases bibliográficas digitales como JSTOR. Ambos son deudas pendientes del sistema científico-tecnológico argentino. Situación que era aún peor hace unas décadas. Probablemente esto explique que sean poco conocidos y citados algunos trabajos de Ana María Eichelbaum de Babini y de Regina Elena Gibaja, a quien siempre llamamos Perla.

Recordar su obra tuvo dos propósitos: primero, brindar un tributo a su memoria y, segundo, repasar las características y utilización de dos estrategias metodológicas claves para el desarrollo de la investigación en educación.

Bibliografía

- DIESING, PAUL. 1972. *Patterns of Discovery in the Social Sciences*. Londres: Routledge & Kegan Paul.
- EICHELBAUM DE BABINI, ANA MARÍA. 1967. *Educación y desarrollo económico*. Documento de Trabajo. Buenos Aires: CICE. Instituto Torcuato Di Tella.
- 1982. “La deserción escolar en la Argentina”. *Revista Argentina de Educación*. 1/1.
- 1991a. *Sociología de la educación*. Buenos Aires: El Ateneo.
- 1991b. “La educación argentina en el mundo”. En Academia Nacional de Educación (comp.). *Pensar y repensar la educación. Incorporaciones, presentaciones y patronos. 1984-1990*. Buenos Aires: Academia Nacional de Educación.
- 1994. “La educación argentina en 1990. Las cifras en la comparación internacional”. En Regina Elena Gibaja y Ana María Eichelbaum de Babini (comps.). *La educación en la Argentina. Trabajos actuales de investigación*. Buenos Aires: La Colmena.

- 1996a. “La educación de los argentinos. 1970-1990”. En Ruth Sautu y Ana María Eichelbaum de Babini (comps.). *Los pobres y la escuela. Trabajos de investigación*. Buenos Aires: La Colmena.
- 1996b. “La villa miseria y la escuela en Buenos Aires. El medio familiar y el éxito escolar”. En Ruth Sautu y Ana María Eichelbaum de Babini (comps.). Op. cit.
- 2001. “La medición de la educación en las unidades sociales”. En Ana María Eichelbaum de Babini, Regina Elena Gibaja, y Élica Leibovich de Gueventter (comps.). *La investigación en el área educativa. Tres perspectivas*. Buenos Aires: Santillana.
- GERMANI, GINO. 1955. *Estructura social de la Argentina*. Buenos Aires: Raigal.
- GIBAJA, REGINA E. 1964. *El público de arte*. Buenos Aires: Eudeba.
- 1967. “Actitudes hacia la familia entre obreros industriales argentinos”. *Revista Latinoamericana de Sociología*, 3: 411-432.
- 1979. *Las ciencias sociales en la escuela. Supuestos epistemológicos y pedagógicos del texto de sexto grado*. México: Instituto de Investigaciones Sociales, Universidad Nacional Autónoma de México.
- 1986. *El mundo simbólico de la escuela*. Oaxaca: Universidad Autónoma Benito Juárez.
- 1990. *Imágenes de la condición femenina*. Buenos Aires: Eudeba.
- 1992. *La cultura de la escuela. Creencias pedagógicas y estilos de enseñanza*. Buenos Aires: Aique.
- 1993. *Estudiando el aula. El tiempo instructivo*. Buenos Aires: Aique.
- 1994. “La imagen del rol docente”. En Regina E. Gibaja y Ana María Eichelbaum de Babini (comp.). *La educación en la Argentina. Trabajos actuales de investigación*. Buenos Aires: La Colmena.
- 1991. “La investigación de la cultura en la escuela”. En Academia Nacional de Educación (comp.). *Pensar y repensar la educación. Incorporaciones, presentaciones y patronos. 1984-1990*. Buenos Aires: Academia Nacional de Educación.

- GIBAJA, REGINA E. y P. SARLÉS. 1994. "El contexto social de la escuela: relaciones, interacciones y normas". En R. E. Gibaja y A. M. Eichelbaum de Babini (comp.). *La educación en la Argentina. Trabajos actuales de investigación*. Buenos Aires: La Colmena.
- GRAY, A. 2003. *Research Practice for Cultural Studies*. Thousand Oaks: Sage.
- GUBA, E. G. y S. LINCOLN 1994. "Competing Paradigms in Qualitative Research". En Denzin, N. K. y Y. S. Lincoln (eds.). *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage.
- HOGGART, R. 1958. *The Uses of Literary*. Harmondsworth: Penguin.
- HYMAN, H. H. 1972. *Secondary Analysis and Sample Surveys: Principles, Procedures and Potentialities*. Nueva York: Wiley.
- INDEC. 1984. *La pobreza en la Argentina*. Buenos Aires: Indec.
- JOHNSON, A. G. 1995. *The Blackwell Dictionary of Sociology. A User's Guide to Sociological Language*. Malden, Massachusetts: Blackwell.
- KNORR-CETINA, KAREN. 1981. "Introduction: The micro-sociological challenge of macro-sociology: Towards a reconstruction of social theory and methodology". En Karen Knorr-Cetina y Aaron V. Cicourel (eds.). *Advances in Social Theory and Methodology. Toward an Integration of Micro- and macro-Sociologies*. Londres: Routledge y Kegan Paul.
- MURDOCK, G. 1997. "Thin Descriptions. Questions of Method in Cultural Analysis". En J. McGuigan (ed.). *Cultural Methodologies*. Thousand Oaks: Sage.
- SAUTU, RUTH y ANA MARÍA EICHELBAUM DE BABINI. 1999. "Argentina: Elementary School Enrollment and Attainment". En Laura Randall y Joan B. Anderson (eds.). *Schooling for Success. Preventing Repetition and Dropout in Latin American Primary Schools*. Nueva York: Sharpe.
- SAUTU, RUTH. 2003. *Todo es teoría. Objetivos y métodos de investigación*. Buenos Aires: Lumière.

- 2011. *El análisis de las clases sociales: teorías y metodologías*. Buenos Aires: Ediciones Luxemburg.
- SCHWARZ, B. 2001. “Britain, America and Europe”. En D. Morley y K. Robins (eds.). *British Cultural Studies*. Oxford: Oxford University Press.
- SILVERMAN, D. 2000. *Doing Qualitative Research. A Practica! Handbook*. Londres: Sage.
- VOM, W. PAUL. 1999. *Dictionary of Statistics & Methodology. A Nontechnical Guide for the Social Sciences*. Thousands Oaks: Sage.

VICENTE FATONE: SU MIRADA SOBRE ARTE Y FILOSOFÍA

AC. PAOLA DELBOSCO Y AC. ANA LUCÍA FREGA

La conmemoración de los treinta años de la Academia Nacional de Educación es una ocasión propicia para honrar a quien fue elegido como patrono de uno de sus sitaliales: Vicente Fatone, filósofo, educador de amplios horizontes, buscador de la verdad en sus múltiples facetas.

1. Vicente Fatone: una mirada filosófica abierta al arte

Al constituirse la Academia Nacional de Educación por su grupo fundador, se consideró que Vicente Fatone, por su indiscutida dedicación a la tarea educativa, era merecedor de denominar un sitalia, especialmente por su inclusión, personal y enfática, del arte en el ámbito de la educación, como muestran algunos títulos de su abundante y diversificada producción de libros y artículos: “Arquitectura y danza” (1931), “Filosofía y poesía” (1954), “La danza, expresión mística” (en *Mundo Musical*, 1928), “Antón Julio Bragaglia, inventor del teatro teatral” (en *El Tiempo*, 1930), “Dignidad de la danza” (en *La Nación*, 1941), etc.

Su interés por ampliar a toda realización humana el panorama de lo que se transmite a la siguiente generación resulta evidente no solo a través de su producción escrita, sino también de su actividad docente, de sus artículos y sus eventuales cuentos infantiles¹, de la estrecha relación con los jóvenes, fuera y dentro del aula, en espíritu jocoso y festivo. El panorama de lo digno de ser transmitido de una generación a otra seguramente no se limitó a la tradición occidental, de la que Vicente Fatone poseía firmes fundamentos, sino que se extendió a la del pensamiento oriental, que tanto lo atraía y del que se hizo embajador en el medio cultural argentino, sobre todo después de que, gracias a una beca, por dos

¹ Estos últimos publicados, en general, bajo el pseudónimo de C. Juárez Melián.

años, 1936 y 1937, estuvo viviendo en la India, muy cerca de la frontera con Tibet, experimentando de cerca la cultura más que milenaria que tanto le interesaba. Volverá a visitar ese país en 1957 como delegado argentino a la IX Reunión General de la Unesco, aceptando enseguida un nombramiento como embajador extraordinario plenipotenciario de la Argentina ante la India. Este interés nunca disminuyó, como se ve por los títulos de muchos de sus ensayos, junto con las reflexiones sobre religión, arte, danza y arquitectura; quizás su frecuentación de la cultura oriental le permitió reconocer que la unidad de las distintas expresiones del arte deriva de su conexión con el infinito. La originalidad de su pensamiento, seguramente, procede de su incesante valoración del arte como creación humana, que permitía reconocerla, por lo tanto, como expresión innegable del misterio del hombre, y por eso mismo, más apta para aproximarnos a la riqueza y a la variedad de la experiencia concreta de la vida.

Lo que Vicente Fatone entendía que estaba en juego en el tema de la educación y de la transmisión de la cultura era —y aún es hoy en día— el peligro de la simplificación pragmática, que hace de todo contenido algo instrumental, esterilizando de antemano la capacidad creativa que la buena literatura, la buena música, las buenas artes plásticas, el buen teatro, la buena poesía, la buena filosofía despiertan en las personas, cuando queda intacta su conexión con lo sublime:

El lenguaje es divino. Nosotros hemos desvirtuado su naturaleza, tornándolo pragmático y empobreciéndolo hasta convertirlo en un simple vehículo de las comunicaciones conceptuales. Hemos despojado a la palabra de su potencia mágica, restringiendo sus posibilidades en la adjetivación discursiva y renegando del verbo creador. Ya no rezamos, ya no sabemos qué significa el Pater².

Vicente Fatone no había recibido su educación en algún centro educativo privilegiado, al contrario, por el humilde origen de su familia, estudió primero en la escuela del barrio, después en el Colegio Nacio-

² FATONE, VICENTE, *Misticismo épico*. Buenos Aires: Sociedad de Publicaciones El Inca, pp, 58-59.

nal y en la UBA, y estuvo de inmediato en contacto con el mundo del trabajo, reemplazando inclusive alguna vez a su padre en el puesto de venta de verduras en el Mercado del Abasto. Estas experiencias, lejos de impedirle una visión amplia y sabrosa de la realidad, le han permitido acercarse a las fuentes de la cultura occidental y oriental desde un sano e irremplazable realismo. De ahí, quizás, se explica su gran capacidad de ponerse a disposición de sus estudiantes, en el ámbito del colegio o de la universidad. Esta disponibilidad suya, unida a la riqueza y profundidad de sus conocimientos, han hecho de Vicente Fatone un verdadero maestro, como le reconocen con gratitud María Celia Agudo de Córscico y Hugo Raúl Satas en su último libro *Aquellos jóvenes que buscaban a sus maestros...*³.

Un maestro es alguien que procura, con entrega y con gozo, el crecimiento de los demás. Habría que decir que es algo muy diferente al mero desarrollo de habilidades y aptitudes, aunque estas sean necesarias para la vida y sean aspectos objetivos de la educación; sin embargo, si no hay crecimiento en lo humano, las personas no acceden a su originalidad y no pueden dar su fruto. Vicente Fatone se aleja de la tradición positivista que dominaba la escena intelectual en los años 30, y que persistió en ciertas *calcificaciones* también en períodos posteriores, por comprender que el ser humano es mucho más complejo de lo que el método de una ciencia puramente empírica pueda explicar:

Cada uno de nosotros es un proyecto libre que no puede ser explicado por ninguno de los grandes ídolos: la herencia, la educación, el medio, la clase social, las condiciones fisiológicas. Cada uno de nosotros es un complejo original. Cada uno de nosotros consiste en una elección que se manifiesta en los actos mismos⁴.

Resulta entonces claro que el arte, en todas sus expresiones, no podía faltar de la reflexión de Vicente Fatone, así como no podían ser

³ AGUDO, MARÍA CELIA y SATAS, HUGO RAÚL: *IDEALES. Aquellos jóvenes que buscaban a sus maestros...* Buenos Aires: Editorial La Colmena, 2014.

⁴ FATONE, VICENTE. *El existencialismo y la libertad creadora*. Buenos Aires: Argos, 1948, pp. 169-170.

dejados de lado los filósofos que han reconocido a la estética un lugar privilegiado en su filosofía, como tampoco aquellos pensadores que han prolongado su búsqueda de la verdad, con sus ambigüedades y sus claroscuros, al ámbito de la literatura y del teatro.

Fuente de inspiración para este capítulo han sido algunos textos inéditos de Vicente Fatone, pertenecientes a un curso dictado en marzo del 1952 en la Cátedra de Enseñanza Libre de La Plata, que se tituló Teatro y Filosofía y se desarrolló de la siguiente manera:

I. Filosofía y dramaturgia. El teatro griego en la filosofía contemporánea.

II. El hombre como ser teatral. El espectador y el tema filosófico de la mirada: Jean-Paul Sartre.

III. Teatro filosófico y filosofía teatral. El filósofo como autor dramático: Gabriel Marcel⁵.

Hemos tenido la suerte de recibir algún texto de ese curso realmente inspirador, que será una suerte de *trait de unión* entre Vicente Fatone y los dos filósofos y dramaturgos, ambos pertenecientes a la corriente filosófica del existencialismo, Gabriel Marcel y Jean-Paul Sartre, de los que nos ocuparemos en los próximos apartados.

Para conocer un poco más su modo tan peculiar de aproximación a la realidad, tan reacia a ser encerrada en un sistema o en un aparato, será de gran ayuda este fragmento del cuento infantil de Vicente Fatone “El reloj de las agujas en blanco”:

Este reloj te ha hecho pensar que el chiflado soy yo. ¡A quién se le ocurre guiarse por un reloj así!... Pero es que este es el reloj de las horas en

⁵ Agradecemos muy especialmente a María Celia Agudo de Córscico por haber compartido esta invaluable información y remitimos a su libro *Aquellos jóvenes que buscaban a sus maestros...*, de flamante publicación, para ampliar al respecto. Respetamos la decisión de los discípulos directos de ese curso, entre los cuales se encuentra la coautora del libro mencionado, María Celia Agudo de Córscico, de no publicar los apuntes de las clases de Vicente Fatone, por no haber sido posible entonces la corrección de ellos por parte del autor, y entendemos que es un homenaje al maestro mencionar algún contenido de esos cursos, por la profundidad y originalidad del enfoque, manteniendo en reserva los manuscritos que, por su carácter de comunicación oral, podrían deslucirse en la publicación.

blanco: de esas horas que no se apuran por mucho que tú estés apurado y por mucho que hables del nuevo ritmo de los tiempos: de esas horas que tú, obsesionado por ese nuevo ritmo, acaso no llegues a conocer nunca. ¿Entendiste ahora qué significa mi reloj sin agujas?...

¿No?... Bueno, no importa⁶.

El cuento, la danza, la obra de teatro, la música, las artes plásticas son expresiones de nuestra humanidad justamente porque el tiempo de la contemplación se escapa a la férrea administración del tiempo útil. El reloj de las horas en blanco quizás sea la mejor metáfora para la búsqueda, realizada y promovida por Fatone, de la humanidad profunda.

2. El existencialismo: una filosofía que se expresa por el arte

Cuando un pensador se da cuenta de que cada pregunta filosófica y cada respuesta —muchas veces provisoria o en todo caso pasible de ser corregida y ampliada— proceden inexorablemente de un individuo concreto que se pregunta e intenta responderse, ya no es posible afirmar la filosofía como un saber absolutamente objetivo, en el sentido de un saber indiferente al sujeto que lo produce. Es verdad que el siglo XIX ha sido dominado por la convicción de la necesidad y de la posibilidad de saberes definitivos respecto de la realidad, de saberes a los cuales había que adaptar la propia experiencia de vida, eliminando las *rebarbas* de lo personal. Así surgió una ciencia potente, casi sin límites, que prometía al hombre un futuro sin males, sin enfermedad, sin cansancio, sin carencias, y eventualmente sin muerte. El mito del progreso de fines del siglo XIX y principio del XX tenía su poderosa base en la evidencia de los adelantos científicos y técnicos que habían revolucionado la vida humana de todos los días: teléfono, fonógrafo, barcos a motor, automóviles, aviones, cine, antibióticos, etc. No era tan absurdo imaginar, entonces, una humanidad más perfecta, con un dominio ilimitado del espacio —tierra, cielo, agua—, y quizás del tiempo, del cuerpo y de la mente, de la materia inerte y de los vivientes: este proceso de mejora parecía haber ya empezado, y parecía también ser imparable. La corriente filosófica que

⁶ Publicado en *El Mundo*, Buenos Aires, 29 de abril de 1943.

apuntalaba, desde su óptica específica, la idea de un progreso inevitable, fruto del desarrollo dialéctico de la realidad, había nacido del esfuerzo de fundar la certeza en el mismo pensamiento humano inmanente. El Espíritu absoluto de Hegel se había inspirado en la primera certeza del *ego cogito* cartesiano, aunque por precisión habría que decir que el idealismo hegeliano no es en rigor el desarrollo necesario del cartesianismo, pero introduce, en la reflexión filosófica, los hechos históricos como etapas necesarias de sucesivas superaciones, en un incesante proceso evolutivo, lo que produce una irrefrenable confianza en el futuro. Pero la condición de verdad del sistema idealista, tanto en su versión originaria como en la del materialismo dialéctico, es un saber objetivo, sin duda de tipo nuevo, porque es un saber que renuncia a definir esencias; de todos modos, se trata de un pensamiento que prescinde o *supera* el punto de vista del individuo, y su fortaleza consiste precisamente en ese dejar de lado al sujeto particular.

Para Vicente Fatone, este pensamiento *puro* despersonalizado y anónimo es “la versión occidental del nirvana oriental”⁷, porque en uno y otro caso “estamos más allá de todas las pasiones, más allá de todas las ansias, más allá de lo humano”⁸.

Fatone tiene el mérito de presentar al existencialismo, entre las filosofías vigentes en el siglo XX, como una evidente reacción frente a un pensamiento absoluto, *puro* en el sentido de abstracto, una reacción que vuelve a poner el pensar en el sujeto, y no prescinde de la persona que piensa, aunque esto le cueste el valor universal y definitivo de lo pensado.

Es justamente frente al sistema de Hegel que surge la filosofía existencial de Kierkegaard, autor estudiado y frecuentemente citado por Fatone, como un rescate del pensador singular, que no pretende un saber universal, pero no como el que renuncia a la filosofía, sino como el que le devuelve al sujeto pensante su lugar, y en esa misma operación le devuelve a la historia su carácter indefectiblemente aleatorio por depender del juego de las libertades individuales.

⁷ FATONE, VICENTE. *Introducción al existencialismo*. Buenos Aires: Columba, 1953, p. 10.

⁸ *Ibid.*

El existencialismo, en los matices particulares de cada uno de sus distintos autores, es sin duda una de las corrientes filosóficas con las cuales Fatone siente mayor afinidad, por eso, le dedica muchos de sus estudios y cursos. Coincidentemente, los filósofos de la existencia son también los más inclinados a escribir, además de ensayos argumentativos, verdaderas obras de literatura y piezas teatrales. El arte queda así conectado con la otra gran actividad específicamente humana, no como un complemento, no como un soporte, sino como el lugar donde mejor se expresa, con sus ambigüedades e indefiniciones, el drama de la existencia concreta. La orientación estará dada por las preguntas existenciales y por la búsqueda del sentido, y el arte ha sido desde muy antiguo expresión de ambas cosas, como queda claramente expresado en este texto:

El ser humano busca siempre algo de lo que carece; su motor es una misteriosa nostalgia por una plenitud que nunca tuvo, un deseo nunca satisfecho, y la búsqueda de esa plenitud, muy a menudo a través del arte, ya sea de la imagen, de la escritura, de la música o de la arquitectura, es la búsqueda de sentido. De allí las grandes catedrales del medioevo, por ejemplo. Y solo esa búsqueda de sentido sostiene nuestra existencia y, de algún modo, la legítima⁹.

El punto de partida del existencialismo es preguntarse por el ser desde la existencia individual, como queda patente a través de los títulos de las obras fundamentales de autores existencialistas: *Ser y tiempo*, de Martin Heidegger, *El ser y la nada*, de Jean-Paul Sartre, y *El misterio del ser*, de Gabriel Marcel. Esa pregunta por el ser asume la inevitable precariedad de la experiencia individual, que indudablemente se expresa con mucha mayor contundencia no tanto en el ensayo filosófico, más propenso a comunicar conclusiones, sino a través de la poesía, la literatura o los personajes de una obra de teatro, que dan vida a versiones distintas de la existencia humana, de la que no se puede expulsar –por

⁹FREGA, ANA LUCÍA y CRISTINA BULACIO. *Diálogos sobre arte: Antropología y arte*, Buenos Aires: Bonum, 2008, p. 14.

lo menos no sin consecuencias— la particularidad del punto de vista de cada uno y la experiencia de la propia corporeidad.

El existencialismo se manifiesta, entonces, como la respuesta más eficaz frente a una filosofía que, para asegurarse el irresistible punto de vista absoluto, la visión de una totalidad que incluye, en su desplegarse dialéctico, hasta el mismo fluir del tiempo, tuvo que renunciar a la propia individualidad, a su humanidad concreta. El existencialismo, priorizando la existencia por sobre la esencia, devuelve al ser humano su centralidad, seguramente una centralidad más acotada y precaria, pero finalmente concreta y anclada a un cuerpo, entre otros cuerpos. Por esta razón la poesía, la novela, el experimento literario o el teatro son el soporte más adecuado para su comunicación. Nos dice Fatone:

El teatro de Sartre es (acaso quiera serlo, pero lo quiera o no, lo es) una traducción al juego de los cuerpos, que se ofrecen en escena, del juego de las ideas que se ofrecen simplemente en los libros¹⁰.

3. Jean-Paul Sartre: la libertad humana como destino

La filosofía de Jean-Paul Sartre ha tenido una intensa presencia en la cultura argentina en los años 50, como prueban las muchas traducciones al español editadas en Buenos Aires de buena parte de su producción filosófica y literaria, inclusive en ediciones accesibles, que son el indicio de su gran difusión por fuera de los círculos de expertos. Sartre propone las preguntas adecuadas para quien, después de la Segunda Guerra Mundial, ya no se ilusiona con un desarrollo humano inevitablemente progresivo; lo que su filosofía pone en evidencia es que la libertad de cada uno es ineludible: lo que cada uno elige es su propia creación de valor, sin excusas y sin fines últimos.

Los personajes de sus novelas y de sus obras teatrales se mueven alrededor de dos posibles usos de la libertad: la obediencia a algún valor superior, inmanente o trascendente, o la aceptación de la absoluta

¹⁰ Del curso inédito de Vicente Fatone de marzo 1952, “Teatro y filosofía”.

responsabilidad que le cabe a cada uno por las decisiones tomadas y por sus consecuencias. Como admite el mismo Sartre, en su larga entrevista con Simone de Beauvoir en 1974¹¹, cuando él hablaba de libertad absoluta “lo que quería decir es que uno es responsable de sí mismo incluso si los actos son provocados por algo exterior a uno siempre...”¹², por lo tanto, su postura respecto de la libertad se escapa de las versiones simplificadas en las que esta consiste en hacer lo que uno quiere; su idea de libertad implica una lucha denodada contra toda forma de sometimiento a valores externos, sometimiento que encubre la mala fe del que finge obedecer para no asumir su irrenunciable responsabilidad:

No pueden existir jerarquías en relación a la libertad. Nada hay por encima de ella, por consiguiente, yo decido solo, nadie puede forzar mis decisiones¹³.

Su teatro gira indefectiblemente alrededor del tema de la libertad y sus consecuencias. En la que Sartre define como su obra preferida, *Le Diable et le bon Dieu*¹⁴, Goetz, el protagonista, llega a jugarse su libertad a los dados, para intentar escabullirse del peso de las consecuencias de sus decisiones. Pero ni los dados lo eximen de decidir: en el juego, del que dependerá la decisión de pasar de ser extremadamente malo a ser bueno de ahora en más, Goetz necesitará hacer trampa para obtener el resultado deseado¹⁵. Conclusión: la libertad no se juega a los dados, el ser humano está *condenado a ser libre*.

Las obras de teatro de Jean-Paul Sartre, a pesar de su innegable conexión con su filosofía, no son simples ilustraciones de sus ideas, como aclara Fatone: “Pero Sartre no va al teatro simplemente para mostrar en el juego de los cuerpos el juego de las ideas”¹⁶. Sartre define su relación

¹¹ BEAUVOIR, SIMONE DE. *Conversaciones con Jean-Paul Sartre, agosto-septiembre 1974*. Buenos Aires: Sudamericana, 1983.

¹² Ídem, p. 440.

¹³ Ídem, p. 441.

¹⁴ 1951.

¹⁵ Para profundizar sobre este tema, véase SCARINCI DE DELBOSCO, PAOLA. “El silencio de Dios”, en *Contemplata aliis tradere*. Buenos Aires: Dunker, 2007, pp. 313-324.

¹⁶ Del curso inédito de Vicente Fatone de marzo 1952, “Teatro y filosofía”.

con sus obras de teatro como algo que lo involucra más que sus propios libros que, una vez publicados, son como objetos muertos. En cambio “una obra de teatro, durante cierto tiempo, es diferente. Uno vive, trabaja, pero todas las noches hay un lugar en el que una obra suya se está representando, (...) hay algo a lo que uno está unido; hay una verdadera relación con el público”¹⁷.

Está claro que la filosofía existencialista se beneficia en la representación, y sus planteos se hacen más evidentes a través de los personajes. No se le había escapado a Vicente Fatone la curiosa relación entre *persona* y *personaje*, dos términos relacionados ambos con el teatro, como traducción del prósopon griego, la máscara detrás de la cual resuena la voz del personaje (*per sonare* son también las dos palabras presentes en el término latino). La pregunta es si vivimos como personas, en el sentido habitual de individuos conscientes de nosotros mismos y de nuestra originalidad, con nuestra responsabilidad, etc., o si siempre somos personajes de una representación. Algo de esta ambivalencia humana aparece en los personajes de las novelas sartreanas, como Anny de *La nausée*¹⁸, que hace imposible el acercamiento de Antoine, hace imposible que los “momentos perfectos” que ella busca coincidan con los de él, porque entre una vida y la otra nada permite algún tipo de relación válida. Cada uno es para el otro el *personaje* que le es asignado, sin posibilidad de modificación. Es que la conciencia de cada uno *dispone* un mundo, en el cual el otro es objetivado; prueba de eso es la mirada del otro, esa mirada frente a la cual uno siente vergüenza¹⁹. El teatro aparece en la novela como la situación en la cual los personajes son representados frente al público, oculto en el agujero negro delante del escenario, como si fueran reales; pero la representación teatral esconde la imposibilidad del actor de *ser para otro* y seguir siendo para sí. Para elegirse a uno mismo, según Sartre, hay que liberarse del decorado puesto por los otros, para dejar de ser el personaje que los otros esperan de uno, pero —advierte

¹⁷ BEAUVOIR, SIMONE DE, op. cit., p. 246.

¹⁸ SARTRE, JEAN-PAUL. *La nausée*. París: Gallimard, 1938.

¹⁹ Sartre desarrolla este tema en *El ser y la nada*. Buenos Aires: Losada, 1966, ed. Losada (primera edición: “*L'Être et le néant*”, París: Gallimard, 1943), parte III, cap. I.

Sartre— ese acto de liberación puede ser doloroso, porque además “nunca estamos completamente seguros de tener razón”²⁰.

En las piezas teatrales, los personajes toman vida propia, bajo la mirada expectante del autor; nunca son completamente a su imagen y semejanza, o lo son de muchas maneras. En Hugo, el protagonista *hijo de ricos* de *Les mains sales*²¹, seguramente se reflejan algunos rasgos del niño mimado Jean-Paul, educado entre adultos, habituado a que le resolvieran las dificultades y deseoso en su adultez de ser aceptado por los desposeídos, quienes podrían desconfiar de su nueva postura. Hugo necesita todo un proceso para poder asumir su protagonismo; para asumir su nueva conciencia, él debe matar a Hoederer, para lo cual necesita rechazar inclusive el afecto sincero que lo une, a pesar suyo, a él. Hugo necesita que Hoederer mismo lo libere de ese cariño casi filial, rompa la relación que los une. Sin embargo, en la ambigüedad de los sentimientos, ese cariño no se interrumpe ni siquiera después de que Hugo, por celos en parte fingidos, se decide a dispararle: Hoederer, en los últimos instantes de su vida, asume generosamente ser él la causa del acto homicida de Hugo. Es que la realidad es mucho más compleja de lo que un ensayo filosófico pueda reflejar, y esta pieza, que describe la formación de la conciencia política de Hugo a través de la elección de clase y del acto de destrucción de su cultura de pertenencia, logra mostrar que no hay buenos y malos, y que el tema central de la existencia humana sigue siendo siempre la libertad, a pesar de lo que nos digan los sentimientos.

Un mérito adicional de Vicente Fatone en el curso del 1952 sobre teatro y filosofía es la mención de la primera obra de teatro de Jean-Paul Sartre, que fue publicada en forma privada por primera vez recién en 1962, y finalmente en un tomo que contiene los escritos inéditos de Sartre en 1970²². Se trata de *Bariona*, escrita en el Lager D12 para la Navidad del 1940, durante el período en que Sartre estuvo preso desde junio de ese año hasta marzo del 1941, después de la derrota de las Fuerzas Armadas francesas seguida por la ocupación nazi del país.

²⁰ SARTRE, JEAN-PAUL. *Las manos sucias*. Buenos Aires: Losada, 1948, p. 91.

²¹ Primera edición: Gallimard, 1947.

²² CONTAT, M. y M. RYBALKA *Les écrits de Sartre*. París: Gallimard, 1970.

El tema de la pieza tiene que ver con la humillante ocupación romana de Palestina y con las extremas decisiones de Bariona, jefe de una aldea, que pide que nadie tenga más hijos para que el dominio del invasor se extinga de la única manera que les es posible a ellos, pobres habitantes rurales. Pero Sara, su dulce y sumisa esposa, que desde hacía mucho le había pedido a Dios con todo su corazón un hijo, acaba de descubrir que Dios la ha escuchado, y por primera vez se anima a rebelarse a su marido. Lo que le da fuerza es esta vida nueva que crece en su vientre y la noticia de que está por nacer en Betlehem un niño que terminará con el sufrimiento de todos. Esta esperanza extraordinaria se contagia a toda la aldea, que se apresura a Betlehem para rendir homenaje al pequeño Salvador. Es increíble la capacidad de Sartre de crear, pese a su profundo ateísmo, una obra teatral navideña, intérprete tanto del dolor de los presos, en su mayoría cristianos, lejos de sus casas, lejos de la patria ocupada por el enemigo, como del de los guardias, también desterrados del calor confortable del hogar y también ellos en su mayoría cristianos. La obra fue representada como las representaciones pueblerinas, con *intermezzi* de coros y música navideña, y con el detalle del *montreur d'images*, un ciego que hace correr los escenarios pintados y describe al público lo que él no ve, casi como metáfora del mismo Sartre que habla de temas de fe sin creer; entre los escenarios aparece uno que contiene una extraordinaria descripción de la Virgen María²³.

Sartre, que participó en la puesta en escena también como actor, se reservó para su interpretación el personaje de Baltazar, probablemente el más lúcido de los personajes de *Bariona*. Baltazar explica que Cristo no quitará el sufrimiento, sino que nos mostrará cómo vivir a pesar de estar sufriendo, porque el sufrimiento meditado y rumiado persiste en nosotros, nos posee y nos quita las fuerzas para actuar: “*Tu n'est pas ta souffrance. Quoi que tu fasse et de quelque façon que tu l'envisage, tu la dépasses infiniment, car elle est tout juste ce que tu veux qu'elle soit*”²⁴.

²³ Ídem, pp. 616-617.

²⁴ Ídem, p. 625: “Tú no eres tu sufrimiento. Cualquier cosa que hagas de cualquier manera lo encares, tú lo superas infinitamente, porque él es justo lo que tú quieres que sea”.

Bariona se libera del peso del dolor y decide ofrecer su vida en una lucha desigual contra los romanos, para que su hijo y el niño Dios puedan vivir. Este gesto de libertad heroica es el que le permite abrir de nuevo el camino de la felicidad: “*Il aura encore de la joie*”²⁵.

4. Gabriel Marcel: El misterio del yo

Fatone, en su obra *La existencia humana y sus filósofos*²⁶ propone condensar la filosofía de Gabriel Marcel en tres conceptos: fe creadora, esperanza creadora y caridad creadora. Son, entonces, las tres virtudes teologales las que para el converso Marcel estructuran trabajosamente un mundo que no es simple. “Nadie es simple”²⁷, dice con algo de exasperación uno de los personajes de *Le monde cassé*. Se trata del doloroso descubrimiento de un mundo que aparentemente funciona, pero, a pesar de que todo esté en su lugar, cuando uno profundiza, descubre que “si uno lleva el reloj al oído no se oye nada, ¿comprendes? El mundo, lo que llamamos el mundo, el mundo de los hombres (...) hace tiempo debía tener corazón. Pero se diría que ha dejado de latir”²⁸.

En este mundo humano, dice Marcel, no es posible resolver lo que pesa sobre las personas, porque no son simplemente problemas pasibles de solución, sino algo cuyo nombre adecuado es *misterio*. Pero no se alude aquí a lo esotérico o irracional, sino más bien a lo que, al involucrarnos en su mismo núcleo, no permite que tomemos distancia para encontrar una solución como a algo puesto frente a nosotros. Si este es el punto de fuerza de la filosofía de Gabriel Marcel, es decir, la distinción entre *problema* y *misterio*, entre ser y *haber*, y entre *él* y *tú*, resulta más claro por qué razón Marcel ha recurrido al teatro para expresarse. Al teatro y a un género nuevo: el *Diario metafísico*, una filosofía mostrada en su misma génesis, una filosofía presentada así como las

²⁵ Ídem, p. 633: “Habrá de nuevo felicidad”. Para mayores detalles sobre *Bariona*, véase: SCARINCI DE DELBOSCO, M. PAOLA. “La esperanza de liberación”, en *Vida llena de sentido II*, Buenos Aires: Sabiduría Cristiana, 2002, pp. 247-276.

²⁶ FATONE, VICENTE. *La existencia humana y sus filósofos*. Buenos Aires: Raigal, 1953.

²⁷ MARCEL, GABRIEL. *El mundo roto*. Buenos Aires: Losada, 1956, p. 14.

²⁸ Ídem, p. 15.

ideas le llegan al pensador. Algunas de ellas le brotan, dice Marcel, que interpretó y compuso música, “con la fecundidad inagotable de ciertas ideas musicales”²⁹, son verdaderas intuiciones con la fuerza de una frase musical. Se conectan así el pensamiento y el arte, pero justamente no un pensamiento *pensado*, sino un pensamiento *pensante*, el pensamiento itinerante del *homo viator*.

A corroborar la inclinación de Marcel por la música ayuda este comentario de Cioran:

Proust elaboró un cuestionario para que a través de él un escritor pudiera aclarar su pensamiento. Entre las respuestas que dio Gabriel Marcel a este cuestionario, hay dos particularmente impresionantes. A la primera pregunta, “¿Cuál es tu actividad favorita?”, respondió que “Escribir y escuchar música”. A la segunda, “¿Qué te gustaría ser?”, contestó que “un compositor dedicado por completo a la música”.

En Gabriel Marcel, el verse como músico, sin embargo, nunca disminuyó su condición de filósofo, sino que la música fue su peculiar camino para entrar en contacto con lo significativo de la existencia, como aclara más adelante Cioran en el mismo texto: “el arte musical había sido uno de los elementos primarios en la constitución de su ser y, yo agregaría, su primer encuentro con la vida, o al menos su primer encuentro espiritual”³⁰.

La música representó siempre para Gabriel Marcel algo que quitaba “la frontera entre los vivos y los muertos”³¹, lo que finalmente le permitía adentrarse más plenamente en el misterio del hombre, que, como la música, necesariamente implica al tiempo y a la relación con el otro.

Dice Fatone de la concepción antropológica de Marcel: “El hombre no es un animal racional, un animal lógico; el hombre es un animal dialógico, dialogante”³², de tal modo que sería abstracto definir al hombre

²⁹ MARCEL, GABRIEL. *Diario metafísico*. Madrid: Guadarrama, 1968 p. 51.

³⁰ CIORAN, E. M. “Gabriel Marcel: apuntes para un relato”, en *Estudios. Filosofía e historia de las letras*. Primavera 1985, biblioteca. itam. mx/... s/estudio/estudio02/sec-51.html/.

³¹ *Ibíd.*

³² FATONE, VICENTE. *La existencia humana y sus filósofos*, op. cit., p. 139.

por fuera de la relación del yo con el tú, incluyendo al Tú creador, y es en la presencia frente a un tú donde aparece el ser humano concreto. Los personajes del teatro de Marcel no son ideales, no son estereotipos, de los que se pueda decir a quién hay que imitar, a quién hay que desechar; la vida no es simple, el mundo, si no hay encuentro entre yo y tú, es un decorado, solo algo aparente que se muestra, pero no es. La reflexión filosófica de Marcel parte de sus experiencias concretas, incluyendo la condición de ser corpóreo: no podemos decir que tenemos un cuerpo, porque no se trata de un instrumento, o de un objeto en medio de los demás objetos. El cuerpo, *mi* cuerpo es el misterio de mi presencia en el mundo, dice Marcel. Por eso, el teatro, donde la corporeidad no puede ser dejada de lado, y donde los personajes son más creíbles en la medida en que late en ellos un corazón humano, con sus incertidumbres, sus mezquindades y sus heroísmos. En su estudio sobre el teatro de Gabriel Marcel precisa Joseph Chenu: “*Si toute situation humaine concrète donne prise à la réflexion philosophique, à plus forte raison les situations dont l’élaboration dramatique a fait ressortir la structure*”³³. Pero esto no debe dar lugar a un teatro temático, porque para Marcel “al teatro solo le incumbe mostrar, no demostrar”³⁴, en una clara distinción entre la objetividad y la presencia, donde esta última es la única forma apropiada de aproximación al misterio. El teatro muestra al ser humano en su condición corpórea, con sus oscilaciones, pero también con la capacidad de dar vuelta una situación cuando se hace permeable a una verdad que da vida, como le sucede a Christiane en *Le Monde cassé*: “Es que ahora ha pasado aquí algo insólito... una especie de milagro. (...) Lo que entró aquí hace un momento con esa pobre mujer... era el espíritu de la verdad”³⁵.

Solo cuando las personas se animan a romper el decorado y a reencontrarse, aunque sea asumiendo el dolor que significa reconocer

³³ CHENU, JOSEPH. *Le Théâtre de Gabriel Marcel*. París: Abier, 1948, p. 8: “Si toda situación humana concreta da a la reflexión filosófica su punto de apoyo, con mayor razón las situaciones en las que la elaboración dramática ha puesto en evidencia la estructura”.

³⁴ GUERRERO ZAMORA, JUAN. *Historia del teatro contemporáneo*. Barcelona: Ed. J. Flors, 1961, vol. III, p. 299.

³⁵ MARCEL, GABRIEL. *El mundo quebrado*. Buenos Aires: Losange 1956, p. 75.

los propios límites y los del otro, se hace posible el paso de ser alguien genérico, en un rol funcional³⁶, a ser un *yo* frente a un *tú*. En *Les coeurs des autres*³⁷, escrita en 1921, Rose intenta volver a una relación real con Daniel, pero su intento se frustra y ella vuelve resignada a interpretar el papel que el otro ha dispuesto para ella: no se constituye como un *tú* frente a Daniel. Puede ser un factor explicativo del modo en que el filósofo-dramaturgo resuelve la situación el hecho de que no había entrado todavía en él la vivencia del poder transformador de la gracia. En cambio, en *Le monde cassé*, Christiane se libera del personaje que ella ha jugado hasta el momento, en el complejo pero ficticio entramado social, y finalmente se reencuentra con Laurent. Es que acaba descubrir que el amor puro y de entrega total, al que su corazón aspiraba, habría sido posible, aunque ya no lo sea. Esa experiencia es iluminadora, porque es *el espíritu de la verdad*, y le permite situarse de nuevo frente a Laurent como un *yo* frente a un *tú*. Ese amor, ya imposible en su realización humana, pero real como vivencia, le devuelve a Christiane el coraje de salir del personaje para ser persona frente a Laurent, y así también lo libera a él. En el fondo se entiende que lo que salva a la persona es el amor, que no es otra cosa que la fe, la confianza en que hay, en algún lugar, un sentido trascendente de la existencia. Por eso es fundamental en Marcel la distinción entre el conocimiento que puede dar solución a los problemas, pero que no nos pone en contacto con lo significativo, y la fe: “*croire ce n’est pas savoir, ce n’est pas imaginer, ce n’est pas même supposer: c’est aimer*”³⁸.

La metodología de lo inverificable, como la define Pietri Prini³⁹, permite a Marcel obviar el peso de la demostración racional, puesto que el misterio está por encima de ese plano; de ahí brotan, con sugerente fecundidad, algunas de sus formulaciones: la fidelidad como el acceso a la ontología, la esperanza como algo posible solo en un mundo donde

³⁶ Marcel, en el *Diario metafísico*, lo define como “alguien que”, definición que despersonaliza y que, por el mismo motivo, aplicada a Dios justificaría el ateísmo.

³⁷ <https://archive.org/stream/lecoeurdesautres00marcuoft#page/n7/mode/2up/>.

³⁸ MARCEL, GABRIEL. *Le palais de sable*. París: Grasset, 1914, p. 264.

³⁹ PRINI, PIETRO. *Gabriel Marcel y la metodología de lo inverificable*. Buenos Aires: Fundación Arché, 1963.

hay lugar para el milagro, la caridad como presencia y disponibilidad absoluta.

Finalmente, entendemos que la prosa introspectiva, la música y el teatro son en Marcel expresión de un pensar concreto, que es comunión con el misterio del ser y es apertura a la fuerza transformadora de la gracia.

5. Conclusión: Educación, arte y filosofía

Es conocido el texto de Platón en *La república*, libro II, en el cual Sócrates declara que los poetas no deben tener un lugar en la ciudad, porque la poesía corrompe a los jóvenes, engañándolos con contenidos falsos y presentando a los dioses con defectos humanos. Esto haría pensar que, a pesar de haberse formado el mismo Platón sobre los textos de los poetas y ser poético en muchas de sus expresiones, no podría haber una conexión entre filosofía y poesía, filosofía y arte. Esta cuestión parece replantearse en nuestros días respecto de la oportunidad de incluir el arte en la educación. Podrían formularse las siguientes preguntas:

¿Para qué arte si es totalmente inútil a los propósitos de nuestra realidad? ¿Para qué arte si nadie o casi nadie puede vivir de su cultivo? ¿Para qué arte si la técnica va llenando casi todas las expectativas del hombre actual?

¿Para qué arte si lo que se necesita para la supervivencia del mundo son alimentos o combustibles, es decir, científicos más que artistas?⁴⁰

De hecho, cuando prima una idea reductiva e instrumental de la educación, el arte queda expulsado, y con él es sustraído algo esencialmente humano porque: “el arte sigue siendo expresión de la especie, para abarcar o representar una visión del mundo, de la realidad, fuera cual fuese el lenguaje expresivo puesto en juego, incluso la más moderna y compleja tecnología”⁴¹.

⁴⁰ FREGA, ANA LUCÍA y CRISTINA BULACIO, op. cit., p. 74.

⁴¹ Ibid. Para ampliar este tema, véase FREGA, ANA LUCÍA (coordinadora). *Creativity in art teaching*, JETT, SEJ-059LabOSfor, LaboratoriodeInvestigaciónenFormaciónyProfesionalizaciónUniversidaddeGranada <http://www.ugr.es/~jett/articulo.php?id=73/html/>.

Una solución a este conflicto es propuesta por Vicente Fatone, por la sensibilidad y el interés que siempre experimentó frente a las expresiones artísticas de todas las culturas y por su propensión a incorporar lo artístico como elemento clave para educar a las nuevas generaciones de una manera más integral. Esto explica su inclinación hacia los filósofos que fueron también artistas, que fueron sensibles a la música, a las artes plásticas, a la poesía y al teatro.

Fatone, además, va más lejos y propone una solución al conflicto entre el pensar y el decir poético. La amplitud de su comprensión le permite extenderse más allá de la contundencia de las palabras condenatorias de Platón, buscando el espíritu de lo dicho: “¿No es Sócrates un enemigo, también, de los creadores de fantasmas, de los ignorantes, de los charlatanes: los impíos, de los corruptores de la juventud?”⁴². Entonces, no es una lucha contra el arte, sino contra el error y el engaño que, en vez de educar a los jóvenes, los confunden y no les permiten desarrollar las virtudes para una buena vida individual y social. En el fondo: “Estas acusaciones del poeta contra los filósofos, y del filósofo contra los poetas, además de ser las mismas, están fundadas del mismo modo: tanto el poeta como el filósofo formulan sus acusaciones en nombre de la moral. Y, para que sean más impresionantes, el poeta elige al más grande de los filósofos: Sócrates, y el filósofo al más grande de los poetas: Homero”⁴³. Esta es la prueba de que, al margen de lo anecdótico de las acusaciones, lo que Platón buscaba es lo que fuera más apropiado para encaminar a los jóvenes en lo que es objetivamente más conveniente para ellos y para la ciudad; en cierto sentido, él buscaba la voz del que pudiera despertar a la ciudad: “Eso es todo. Sócrates y Aristófanes se disputaban lo mismo: ser considerados la conciencia reflexiva de Atenas”⁴⁴.

⁴² FATONE, VICENTE. “*Poesía y filosofía*” en www.bn.gov.ar/abanico/A40707/fatone.poesia/.

⁴³ *Ibíd.*

⁴⁴ *Ibíd.*

Bibliografía

- AGUDO, MARÍA CELIA y HUGO RAÚL SATAS. IDEALES. *Aquellos jóvenes que buscaban a sus maestros...* Buenos Aires: Editorial La Colmena, 2014.
- BEAUVOIR, SIMONE DE. *Conversaciones con Jean-Paul Sartre, agostoseptiembre 1974*. Buenos Aires. Sudamericana, 1983.
- CIORAN, E. M. “Gabriel Marcel: apuntes para un relato”, en *Estudios. Filosofía-historia-letras*, primavera 1985, biblioteca. itam. mx/... s/ estudio/estudio02/sec-51.html/.
- CONTAT, M. y M. RYBALK. *Les écrits de Sartre*. París: Gallimard, 1970.
- CHENU, JOSEPH. *Le théâtre de Gabriel Marcel*. París: Abier, 1948.
- FATONE, VICENTE. *La existencia humana y sus filósofos*. Buenos Aires: Raigal, 1953.
- . *Introducción al existencialismo*. Buenos Aires: Columba, 1966.
- . *Misticismo épico*. Buenos Aires: Sociedad de Publicaciones El Inca, 1928.
- . *El existencialismo y la libertad creadora*. Buenos Aires: Argos, 1948.
- . *Poesía y filosofía*. www.bn.gov.ar/abanico/A40707/fatone.poesia.html/.
- . “Teatro y filosofía”. Curso en la Cátedra de Enseñanza Libre, marzo de 1952.
- FREGA, ANA LUCÍA y CRISTINA BULACIO. *Diálogos sobre arte: Antropología y arte*. Buenos Aires: Bonum, 2008.
- FREGA, ANA LUCÍA (coordinadora). “Creativity in art teaching”, JETT SEJ-059 LabOSfor, Laboratorio de Investigación en Formación y Profesionalización de la Universidad de Granada <http://www.ugr.es/~jett/articulo.php?id=73/>.
- GUERRERO ZAMORA, JUAN. *Historia del teatro contemporáneo*. Barcelona: Ed. J. Flors, 1961, vol. III.
- MARCEL, GABRIEL. *El mundo roto*. Buenos Aires: Losada, 1956.

- . *Diario metafísico*. Madrid: Guadarrama, 1968.
- . *Le palais de sable*. París: Grasset, 1914.
- SARTRE, JEAN-PAUL. *El ser y la nada*. Buenos Aires: Losada, 1966 (primera edición: *L'Être et le néant*. París: Gallimard, 1943).
- . *Le Diable et le bon Dieu*. París: Gallimard, 1951.
- . *Las manos sucias*. Buenos Aires: Losada 1948 (primera edición: Gallimard, 1947).
- SCARINCI DE DEL BOSCO, PAOLA M. “La esperanza de liberación” en *Vida llena de sentido II*. Buenos Aires: Sabiduría Cristiana, 2002.
- . “El silencio de Dios”, en *Contemplata aliis tradere*. Buenos Aires: Dunker, 2007.

HÉCTOR FÉLIX BRAVO

AC. MARÍA CELIA AGUDO DE CÔRSICO

Es un deber moral preservar la vigencia de quienes con su vida y obra han honrado el espacio que todavía habitamos.

Doloroso resulta evocar en ausencia a quienes tuvimos el privilegio de gozar de su amistad y nos sentimos para siempre honrados con ella. Pero, por fortuna, Héctor Félix Bravo pertenece a la clase de aquellos que superan el oscuro límite de la desaparición física y pasan a perdurar por virtud de lo que en vida fueron y realizaron.

El plan de vida de Héctor Bravo se definió tempranamente al asumir los valores que encarnó con irreprochable rectitud. Su decisión de seguir estudios de Filosofía y luego simultáneamente de Derecho y de Pedagogía, indica el amplio arco de conocimientos, hondas preocupaciones intelectuales y en definitiva de su compromiso de vida con la educación, en especial desde la perspectiva no solo humanística, sino particularmente de las ciencias sociales. Era un educador que procuraba hallar respuesta a los grandes reclamos de igualdad de oportunidades y posibilidades educativas, respaldándose en las decisiones políticosocio-económicas, y en las normas jurídicas sabiamente previsoras muchas veces, aunque incumplidas también muchas otras.

Cobra significación notable la manera en que Bravo llevó a cabo su plan de vida, por su singular coherencia, por la intensidad de los esfuerzos, por la límpida concentración ética de su modo habitual de ser y de las decisiones ejemplares que supo tomar en situaciones críticas.

Si bien el pensamiento de Bravo se refleja en toda su obra, quizás sus escritos sobre Sarmiento encierran mensajes muy claros acerca de su sistema de valores, sus aspiraciones e intereses, y los temas centrales de su preocupación y compromiso.

Estudios sarmientinos, de Héctor Félix Bravo, publicado por Eudeba en 1993, se editó, por decisión de la UBA, en carácter de homenaje a Sarmiento en el centenario de su muerte. El volumen incluye tres trabajos acerca de aspectos hasta ese momento poco destacados de la obra de Sarmiento: “Sarmiento, fundador de la Argentina Moderna”; “Sarmiento comparatista de la educación” y “Sarmiento y el financiamiento de la educación”. Además, figuran el artículo publicado originariamente en la revista *Perspectivas* de la Unesco, donde Bravo rinde tributo a Sarmiento como educador, y también dos discursos pronunciados en la Cámara de Diputados de la Nación, cuya Comisión de Educación presidía. El primero de ellos de 1963 estuvo motivado por una serie de atentados contra estatuas y otros monumentos del Gran Sanjuanino, y la segunda de las piezas oratorias, el 13 de octubre de 1965, en respaldo de un proyecto de resolución tendiente a honrar la personalidad de Sarmiento ante la oposición, cuyo motivo no era otro, señala Bravo, que el de negar el homenaje, lo cual explica por qué todavía hoy (1988) levanta encendidas controversias el pensamiento Sarmientino.

Ayuda a delinear el importante perfil político de nuestro homenajeado, su relación con la Democracia Progresista. Afiliado y figura destacada de ese partido, Héctor Bravo fue diputado nacional en representación de esa expresión política, que bajo la noble convocatoria de su fundador el Dr. Lisandro de la Torre supo reunir personalidades de claro perfil republicano. Los demócratas progresistas tenían una honda preocupación social, congruente con los valores que siempre orientaron la vida y la producción intelectual de Bravo. Desde las primeras décadas del siglo pasado, la estabilidad del empleo público, la jornada máxima, el salario mínimo, la vivienda obrera, el descanso dominical, la promoción de emprendimientos agrarios cooperativos y el desaliento del latifundio fueron, entre otros, objetivos ineludibles de la democracia progresista que hacían evidente su compromiso con la justicia social, dentro de la austeridad republicana, que encontraban en Bravo a un decidido sostenedor. Sin embargo, y dando una muestra más de su carácter, se alejó de esa fuerza política cuando entendió que los responsables de su conducción la apartaban de sus nobles orígenes.

Tuve oportunidades privilegiadas para conocer y apreciar de cerca la rica personalidad de Héctor Bravo y por ello sus previsibles decisiones y compromisos, en algunos de los momentos más difíciles de la vida pública en la Argentina y su posicionamiento en el mundo en su calidad de pensador responsable. Tuve también evidencia de su infatigable tenacidad de investigador y de escritor prolífico.

A comienzos de los años 60 en la UBA, en los grupos académicos y estudiantiles, se tenía conciencia de estar viviendo una edad de oro. Por la calidad de los estudios que se ofrecían, el impulso predominante de innovación, el prestigio nacional y aun internacional de una notable proporción de sus cuerpos docentes, tenía en sus estudiantes seriamente interesados en su labor de aprender y en la sociedad toda una proyección enriquecedora. En esa época, Héctor Bravo se destacaba como catedrático de Ciencias de la Educación, por la solvencia del docente, el prestigio del hombre público (diputado nacional) y la elegancia inconfundible de su presencia física.

El golpe del 66, nuevo quebranto de las instituciones de la república, provocó una inmediata reacción de repudio entre el profesorado de la UBA. La Noche de los Bastones Largos y el avasallamiento de la universidad por parte de la dictadura tuvieron como una de sus consecuencias la renuncia a sus cargos de cientos de profesores. Bravo estuvo entre ellos, sacrificando así una carrera académica construida con esfuerzo, talento y vocación.

Estaba resuelto a continuar con ella, pero fuera del espacio usurpado por el dictador.

Gilda Romero Brest, que había dirigido con su notoria y excepcional capacidad el Departamento de Ciencias de la Educación, renuncia también entonces a sus cargos de docente y directiva —había llegado a desempeñarse como vicedecana de la Facultad—, en una actitud que fortalece el valor simbólico del acontecimiento. Eso no implica, para una vigorosa personalidad académica como la de Gilda, el abandono de sus labores y aspiraciones. Es líder auténtica de su grupo de colegas y de los jóvenes alumnos y egresados y, por tanto, interpreta el vacío que todos experimentan al dejar la universidad. Gilda se entrega a la creación de

un nuevo ámbito para los investigadores en Ciencias de la Educación y en esa empresa compartida la acompaña Bravo, en estrecha unión solidaria. Nace así el Centro de Investigaciones en Ciencias de la Educación (CICE), asociado al Instituto Di Tella.

La creación del CICE, si bien se dio dentro del dorado marco de los 60, con el auspicio de un Instituto de perfiles únicos y que ya había incorporado a muchos talentos científicos, académicos y artísticos, fue sin duda la obra de Gilda y de otras dos notables personalidades que acompañaron y enriquecieron la imagen del Centro: Ana María Babini y Héctor Félix Bravo. El CICE tuvo el nivel de rigor y actualidad que le imprimía la concepción contemporánea y crítica a la vez de su cuerpo directivo favorecida por su actuación prolongada y exitosa en los más elevados organismos internacionales de la educación. Quienes tuvieron la fortuna de compartir los días del CICE pueden dar testimonio de su atmósfera incomparable que estimulaba en todos el ejercicio pleno de las mejores aptitudes.

La abundante producción del CICE, que tuvo en Bravo uno de sus principales contribuyentes, en su mayoría proyectos e informes de investigaciones fue objeto de publicaciones internas y en algunos casos alcanzaron tiradas mayores transformándose en libros.

Con el retorno de la democracia, tras largos y sombríos años de violencia, dictadura y genocidio, Bravo es convocado nuevamente a sus funciones de catedrático universitario.

Bravo sobresalió siempre por su condición de maestro, reconocible por la calidad de sus discípulos. Con ellos tenía una relación, que en buena medida estaba influida por rasgos de su personalidad. Sentía un intenso afecto por sus discípulos y a la vez los contemplaba con una mirada hondamente respetuosa, reflejo de su respeto por toda persona, y a la vez esperanzada, la esperanza con que el maestro, que no sabe de actitudes demagógicas, se compromete con la juventud.

Héctor Bravo integró el grupo fundador de la Academia Nacional de Educación, colaboró así con los demás innovadores a marcar los rumbos de esa institución. Después de varias décadas de intentos realizados por otros gestores y que resultaron frustrados, el grupo, encabezado

por Gilda Lamarque de Romero Brest y Avelino Porto logró lo que parecía imposible sentar las bases de una corporación dedicada a pensar y repensar la educación, con obstinado rigor, capaz de generar ideas y propuestas para la educación argentina, sobre la base de la asociación armónica de representantes de los más diversos sectores de la ideología política, dentro de un marco de cooperación respetuosa. Representantes de sectores que habían protagonizado en la arena política las más hondas discrepancias, decidieron, sin renunciar a sus ideales, subordinarse a un objetivo común: poner sus saberes, experiencias y esfuerzos creativos al servicio de la educación argentina.

El perfil de educador respetado por su trayectoria y de hombre público comprometido con los valores de la democracia y la república, hicieron de Héctor Félix Bravo, que fue por muchos años el vicepresidente de la Academia, uno de sus pilares más sólidos.

Allí, eligió, de manera no atribuible a la casualidad, el sitio Onésimo Leguizamón.

Desde la Academia, a cuya creación había contribuido tras un prolongado y laborioso proceso, Bravo desarrolló una obra intensa y fecunda, integrando hasta su fallecimiento la comisión directiva, representando a la institución en innumerables acontecimientos, participando protagónicamente de su diaria labor; miembro de comisiones, conferencista, y autor de una importante obra escrita.

El Departamento de Ciencias de la Educación, el CICE, la Academia Nacional de Educación, instituciones a cuyo desarrollo y prestigio aportó Bravo en modo sobresaliente, y en las que su paso mereció siempre el reconocimiento de todos. Una evidencia de ello son los numerosos e importantes premios que recibió, como el de la Universidad de Buenos Aires en 1961, el Premio Nacional de Economía en 1978, el Premio Konex en 1986, Premio Nacional en Ciencias de la Educación, Premio Interamericano de Educación “Andrés Bello” en 1989.

La amistad fue una dimensión fundamental en la vida de este hombre. Empeñado siempre en su trabajo, sin embargo sabía compartir generosamente su tiempo. Establecía una relación consistente y a la vez sutil. Franco y leal, llegaba con delicadeza al intercambio sincero y solidario,

dentro de la discreción que fluía de su respeto por el otro. Por amistad supo, como pocos, afrontar riesgos con valentía.

Cualquier intento de evocación de su persona sería incompleto si no incluyera a su familia. Esposo, padre, abuelo son papeles que Bravo desempeñó con amor y sano orgullo, hasta conformar su propia identidad.

Conocer a su esposa Eva era como darse cuenta de que todo lo bueno y valioso que habíamos encontrado en Héctor Bravo recibía una confirmación categórica. Ella era elegante, amable, sencilla. Tenía una inigualable capacidad para conceder a los que hablaban con ella un momento grato y una oportunidad privilegiada de expresarse y ser escuchado con inteligencia y sensibilidad. Héctor Bravo sobrevivió escaso tiempo a la muerte de su mujer. Sus amigos, doloridos, lo comprendimos. El mundo había perdido para él gran parte de su encanto¹.

Es preciso aclarar que el Dr. Bravo es autor de 22 libros publicados, así como también de artículos y de capítulos en obras colectivas.

Hoy, con motivo de los 30 años de la Academia Nacional de Educación, destinaremos los siguientes párrafos a mencionar los libros publicados por el Dr. Héctor Félix Bravo, durante el período que media entre la fundación de la entidad y el fallecimiento del autor, el 28 de junio de 2002.

–*Educación popular*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina, 1983.

–*El Estado y la enseñanza privada*. Buenos Aires: Belgrano, 1984.

–*Sarmiento precursor de la educación comparada*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Departamento de Ciencias de la Educación, 1986.

¹ Hasta aquí son las palabras pronunciadas por la autora en el acto de homenaje en ocasión del cincuentenario del Departamento de Ciencias de la Educación (UBA), Buenos Aires, 29 de noviembre de 2007.

–*Reflexiones sobre política educacional*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina, 1987, 125 páginas.

–*Bases constitucionales de la educación argentina: un proyecto de reforma*. 2.^a edición. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina, 1988, 168 páginas.

–*La transformación educacional: propuestas progresistas*. Buenos Aires: Ediciones Corregidor, 1991, 223 páginas.

–*Estudios sarmientinos*. Buenos Aires: Eudeba, 1993, 185 páginas.

–*La descentralización educacional: sobre la transferencia de conocimientos*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina, 1994, 95 páginas.

–*Una confrontación de relevancia: derecho a huelga vs derecho a aprender*. Buenos Aires: Academia Nacional de Educación, 1996, 70 páginas.

El contenido de estos textos da sólido fundamento a nuestras afirmaciones iniciales. En efecto, son admirables en Héctor Félix Bravo, abogado y profesor en Ciencias de la Educación, la unidad y coherencia entre su vida y su obra. Si buscásemos una clave para comprender qué lo impulsó a la realización de su prolífica obra escrita, además de la también intensa labor como catedrático y conferenciante, la hallaríamos en su condición de ciudadano responsable, profundamente preocupado por su país, consciente de la importancia de la educación, desde su postura y actuación política democrática y republicana. Esa es la clave de su identificación con Sarmiento y otros personajes fundamentales de la educación argentina, como Onésimo Leguizamón. Esa es la clave de su indagación constante acerca de las relaciones entre la constitución y las demás leyes con la educación. También es la clave de sus estudios sobre

el financiamiento de la educación, a fin de dar realidad a las promesas legales. Es, asimismo, la clave de su preocupación constante por la educación popular, en el sentido de que el Estado asegure los beneficios de la educación a todos los habitantes.

Bravo pensó y afirmó plenamente el derecho a la educación, prueba de ello es que, ante un conflicto entre el derecho a huelga de los docentes y el derecho de los niños a aprender, no dudó en pronunciarse por la infancia.

Es probable encontrar muchas personas convencidas de que es imposible acceder a una democracia plena sin una sociedad que alcance una educación de calidad. Más difícil es encontrar a alguien como Bravo que puso su vida y su obra al servicio de ese logro, y que debió hacerlo en un ambiente sociopolítico muchas veces adverso y, en ciertos momentos, peligrosamente hostil.

WEINBERG, HUMANISTA PLENO

AC. ANTONIO SALONIA

Quiero referirme a los dignísimos 80 años de mi amigo Gregorio Weinberg, asumiéndolo como paradigma del humanista cabal, excelso y humilde, uno de los grandes humanistas de la Argentina de fin de siglo.

Lo fue a través de toda su trayectoria –lo es–, y no solo porque eligió y se consagró a las humanidades como contenido y horizonte de sus estudios, de sus investigaciones y actividades académicas y de su formación cultural, sino también porque su vida y su condición humana lo ubican en la dimensión de padre, esposo, maestro, amigo, vecino y ciudadano que, en el ejercicio de los hábitos y los deberes cotidianos, volcó siempre –sin estridencias, normalmente– sus buenos sentimientos y su calidez, su palabra de prudencia y su comprensión, su actitud inteligente y solidaria, su contribución oportuna de madurez y sabiduría. Son los hábitos y los deberes cotidianos propios, justamente, del hombre íntegro, pleno, admirable por lo que hizo y hace, en el ámbito recoleto de los libros –propicio para la largas y valiosas reflexiones–, y admirable por la sencillez y naturalidad del trato con el contertulio ocasional del barrio o con cualquier amigo de la caminata por alguna vereda de Buenos Aires, a la salida de la Facultad o de la Academia; el mismo personaje en todas las circunstancias, en los espacios de sus tareas intelectuales y sus funciones docentes, y en los de sus relaciones sociales y humanas.

Weinberg es el gran humanista en su obra, en su cátedra y en sus conferencias, y lo es, a la vez, en sus modos y estilos de vivir y convivir, absolutamente coherente e integrado.

Por eso es que nos complace su amistad, vernos frecuentemente en la Academia Nacional de Educación o en el Instituto Nacional Belgrano, caminar juntos largos trechos de la ciudad y charlar sobre temas del país y del mundo (nos resulta fácil abstraernos del bullicio callejero

y el trajinar apresurado de la gente), comunicarnos por teléfono de vez en cuando, interesarnos por la salud de unos y otros, y por la vida familiar...

Nos complace escucharlo –atenta y profundamente– y ponerle el oído y el corazón a lo que ahora son el inconsolable dolor de la ausencia, la inmensa soledad, la nostalgia de aquellos tiempos –con ella, en primer término, con Agustina– y con tantas personas en tan diversas circunstancias que le colmaron su razón de vivir y sus sueños, con alegría íntima y con plenitud. La pérdida de Agustina es una larga y silenciosa congoja.

Allá por los años 60...

Fue por entonces que nos cruzamos por primera vez. Nosotros sabíamos quién era él y cuál era su prestigio. Le sobran méritos y títulos para dirigir el Centro de Documentación Internacional de Unesco que funcionaba en un sector del edificio de la Facultad de Derecho. Había ganado el cargo por concurso y lo desempeñó con total dedicación y el beneplácito de moverse en un ámbito que le era propicio y familiar, entre libros, datos estadísticos y gráficos valiosos y actualizados. Con los investigadores y estudiosos fue siempre solícito, dispuesto del mejor modo a orientar y dar respuesta a los diversos requerimientos. Tenía solvencia total para las funciones y le resultaba grato cumplirlas.

Por ese tiempo, ocupaba yo el cargo de subsecretario de Educación de la Nación, durante el gobierno de Frondizi y, justamente estas tareas –entre políticas y técnicas– me dieron oportunidad de contactos frecuentes con el profesor Weinberg y, lo que para mí vale más, me permitieron ir ganando experiencia y conciencia sobre el excelente ser humano que daba sustento sólido al investigador riguroso y al docente insigne. Comencé a conocerlo en facetas de su personalidad que, con el pasar de los años, fueron determinantes para que estrecháramos una cordial amistad. Así vivo hoy me relación con Gregorio.

Después de esas funciones que desarrolló hasta 1966, Weinberg fue miembro o consultor de múltiples organizaciones internacionales (ILPES, CEPAL, Sociedad Latinoamericana de Estudios sobre América

Latina y el Caribe, Sociedad Latinoamericana de Historia de las Ciencias y la Tecnología, etc.).

En nuestro país, fue vicepresidente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, vicepresidente de la Comisión Protectora de Bibliotecas Populares (Ley 419, Sarmiento) y director de la Biblioteca Nacional, función esta que tuvo como precedentes en el cargo a Paul Groussac y Jorge Luis Borges. Además, mereció innumerables distinciones y designaciones excepcionales: desde el Primer Premio Nacional de Literatura y el Primer Premio Municipal, en 1975, ambos en el género Ensayo, el Konex de Platino en 1986, y el Konex de Brillantes en Humanidades, hasta responsabilidades de primer nivel en el Congreso Pedagógico (1984-1988), en la conmemoración del V Centenario del Descubrimiento de América (mejor, Encuentro de dos Culturas) y en la creación y funcionamiento de la Academia Nacional de Educación. Y quedan sin mención, por cierto, las referencias a tantos otros importantes antecedentes de Weinberg.

Debemos destacar, sin embargo, su relevante actividad académica en la Universidad de Buenos Aires (cátedras de Pensamiento Argentino y Latinoamericano, e Historia de la Educación Argentina), como así también su propia producción bibliográfica y la dirección de obras y colecciones de enorme valor historiográfico y cultural.

La introducción a los estudios económicos de Manuel Belgrano (Editorial Raigal), a la Educación Popular, de Domingo Faustino Sarmiento (Editorial Lautaro), y al debate parlamentario de la Ley 1420 (Editorial Raigal) expresan la rigurosa erudición y la profundidad de análisis que merecieron estos temas y que los convierten en materia de imprescindible lectura.

Su libro sobre Mariano Fragueiro, pensador olvidado (Editorial Solar), resulta un aporte original y esclarecedor sobre el personaje y la época. Con su trabajo, Weinberg ha ayudado decisivamente a conocer y comprender la vida y el pensamiento de este lúcido economista del siglo XIX y su propuesta pionera a favor de la banca nacional, la organización del crédito, aduana, correos, etcétera y, particularmente, la industria para el país de entonces.

Weinberg nos mostró que no eran uniformes, ni únicos, los modos de ver la Argentina y su futuro por parte de las dirigencias, y que *no eran incompatibles las economías agropecuaria y el desarrollo industrial*. No expresaban un dilema absoluto las dos economías. Al contrario, podían y debían desarrollarse e integrarse la producción y el trabajo de las prósperas tierras del país, y el ingenio, la capacidad multiplicadora y la creatividad que venían con la técnica y las máquinas para servir a un desarrollo moderno y crecientemente emancipador. Fragueiro y después Pellegrini, Bunge y otros lúcidos compatriotas de fin de siglo y comienzos del actual, soñaron una Argentina vigorosa, desplegada en todas sus potencialidades y más autónoma; si se quiere, más *nacional*.

Los modelos educativos en la historia de América Latina, con varias ediciones en su haber y difundidas ampliamente por toda esta parte de nuestro continente, es una obra fundamental e imprescindible, de conocimiento y consulta inevitable. Tiene y seguirá teniendo vigencia en centros de investigación, universidades e institutos de formación docente. Debemos agradecer esta obra –como las otras– porque nos hace inteligibles las realidades y los procesos en los que se dan y operan los sistemas educativos, los modelos y los estilos, los factores favorables y los adversos, todo el complejo de causas y circunstancias que explican el sentido y el horizonte de la educación en nuestros países. Complementan este trabajo vertebral los ensayos reunidos en *El descontento y la promesa* (Editorial Belgrano) y que representan investigaciones y reflexiones maduradas durante 20 años, del 60 al 80.

Vale que se destaque también su aporte inteligente y su originalidad en la dirección de colecciones en editoriales calificadas y de amplia difusión: “Tratados fundamentales”, “Estudios y ensayos”, en Editorial Lautaro, y las bibliotecas “Dimensión argentina” y “Dimensión americana”, en Ediciones Solar. Son contribuciones de gran significación para la historiografía del país y de nuestra América, y para la consiguiente reflexión –más objetiva, más profunda, con más documentación y con mejores estímulos a las interpretaciones ajustadas a la realidad– de nuestro pasado y sus proyecciones a la actualidad. Los investigadores de la historia de todas las tendencias reconocen este mérito especialísimo de Gregorio Weinberg. Fue amplio y no se encerró en juegos mezquinos de

grupos ideológicos, ni de camarillas académicas. Actuó como verdadero hombre de ciencia, honesta y libremente.

Tiempos duros y de retroceso

En otro orden temático y en referencia a actitudes fundamentales de su vida resulta congruente destacar el ideario democrático y la consecuente conducta cívica de Weinberg. Inequívocamente, se definió siempre por el sistema político de las libertades y el orden republicano, y actuó en coherencia con sus ideales.

En los tránsitos de la Argentina del siglo xx no han sido infrecuentes la adversidad ni el infortunio, más de la cuenta y sin que lo mereciera la sociedad del país. Los golpes de Estado y los militares en el poder ocurrieron con cíclica insistencia y nos mostraron, dramáticamente, cuán débil fue nuestra democracia y qué altos precios debieron pagarse por largos y cruentos períodos ocupados por irrepresentativos capitostes de las Fuerzas Armadas que, sin mandato de la gente, ni aptitudes para las funciones, ni sensibilidad ante la problemática social, aprovecharon las crisis del sistema y decidieron tomar el poder, pisotear las libertades y las instituciones de la Constitución y servir a designios verdaderamente retardatarios.

Los militares en el gobierno, y con ellos las dictaduras, han sido nefastos para el país, y atrasaron el reloj de la historia. Causaron mucho daño y paralizaron el desarrollo económico, social y cultural de la Argentina. Frente a estas aberraciones, Weinberg no transó y se mantuvo fiel a su vocación democrática.

Denunció rotunda y valientemente el “apagón cultural”. Él acuñó el estigma. Porque no se trató de que cesara el funcionamiento del Congreso Nacional y que el pueblo fuese marginado de las decisiones políticas, con ser todo esto tan grave en sí mismo, para el país y el futuro. Es que, además, en los períodos dictatoriales se apuntó también a imponer ideologías reaccionarias, modos de interpretar y asumir la realidad verdaderamente cavernícolas, a contrapelo del avance científico de la humanidad y de la sociedad argentina. Un símbolo bastante representativo de esta

actitud fue la oposición, oficialmente ejercidas, a las *teorías piagetianas* y a la *matemática moderna*. Fue un extremo, por supuesto, pero válido para comprender la índole de una dirigencia militar que, torpe e impune, pretendió oponer una valla de hierro al avance de la ciencia y el talento creador.

Weinberg debía salirles al paso a estos absurdos de la irracionalidad y defender las ideas y los hechos que expresaban los progresos de la inteligencia y de la libertad. Lo hizo rotundamente, como correspondía a su cultura y a su más profundo itinerario de vida.

Brindó sus contribuciones lúcidas para que se comprendiera al país en el plano de las ideas. No solo apostrofó a la dictadura con su denuncia del “apagón cultural”; también puso sobre el tapete los pecados de excesos: el economicismo, el sociologismo, el triunfalismo ingenuo y el provincianismo (la censura y el apartamiento de las grandes corrientes del pensamiento universal). Vindicó, en el lugar de las aberraciones reaccionarias y el exceso de los “ismos”, la dignidad y la capacidad operativa y superadora de la inteligencia crítica.

Weinberg destacó el papel de los hombres de pensamiento en distintas etapas de la historia argentina, muy particularmente cuando se juzgan “estilos”, se proponen “modelos” o se aspira a renovar “paradigmas”. Para él, resultó especialmente decisivo el aporte intelectual cuando las encrucijadas o los dilemas se presentaban como categóricos: país tradicional-país moderno; país ganadero-país agropecuario; ¿industrializado?; crecimiento hacia fuera-crecimiento hacia adentro; inmigración para qué: ¿para colonizar o para obtener mano de obra barata?; educación para el ajuste o para el cambio... y así.

Admite Weinberg, sin embargo, que los hombres de pensamiento –la incidencia de la inteligencia crítica– “quedan opacados cuando predominan las actitudes pragmáticas, oportunistas, autoritarias, restauradoras o demagógicas, es decir, cuando se estrecha la amplitud de los horizontes”. Y añade: “El ejercicio eficaz de la inteligencia requiere condiciones que hoy solo ofrecen las sociedades democráticas avanzadas, donde, sin escándalo, puede generarse una masa crítica capaz de tolerar y, sobre todo, aprovechar las más diversas variantes o propuestas y, en particular, so-

portar desacuerdos o discrepancias de fondo o de procedimiento”. Pero, mientras tanto, “¡desde hace años!” nos están faltando “ideas audaces para alcanzar un desarrollo orgánico y equilibrado, con participación democrática en la búsqueda de opciones, en la toma de decisiones y en la distribución de los frutos”.

Es posible que todavía nos estén faltando las “ideas audaces”. Y como no nos faltan, afortunadamente, personalidades y pensadores como Gregorio Weinberg, resulta lógico y deseable pensar que, para el tiempo nuevo, las nuevas alboradas, nuestra Argentina tiene alternativas que se irán perfilando y desarrollando a medida que la conciencia crítica y la capacidad creadora de la gente –los ciudadanos de la democracia– contribuyan a construir una economía vigorosa, a conquistar el bienestar de todos y a desplegar en plenitud la identidad cultural de la Nación. Weinberg nos ayuda y nos empuja.

Siempre fue Gregorio un liberal amplio (en el sentido de las libertades cívicas y de los derechos democráticos, particularmente en el plano cultural, que fue y es su espacio de actuación), un laicista comprensivo y contemporizador, un demócrata esencial y lo sigue siendo. Defendió la autonomía de la universidad, la libertad de cátedra, de investigación y de pensamiento, la doctrina de la Reforma de 1918, los ideales sarmientinos, la Ley 1420 de Educación Común, es decir, el espectro de propuestas y políticas que, según él, mejor operarían a favor de la democratización del país y el progreso general.

Sin alharacas ni bravuconadas, expresó –entre los mejores– al intelectual libre y al civil convencido de que en toda circunstancia debía apostarse a las virtudes, los riesgos y las responsabilidades de la democracia. Siempre era preferible el sistema político democrático, por más eficaz y por más digno, no obstante los errores de sus eventuales protagonistas y las desventuras que debieran padecerse.

De aquí que, caída la dictadura militar, naturalmente, Weinberg debía integrar el Consejo para la Consolidación de la Democracia. Allí trabajó con intensidad e hizo el fecundo aporte de sus convicciones y de sus esperanzas. Seguramente que entonces él y los ilustres ciudadanos con los que compartió tareas y proyectos, actuaron persuadidos de que

estaban protagonizando una inflexión –positiva y en función de ideales y promesas nuevos– en la historia de la Argentina contemporánea.

Los sinsabores que quedan y la incertidumbre

Sin embargo, los últimos tránsitos –el país que hoy vivimos– nos encuentran a muchos (¿a cuántos?) perplejos, desconcertados, viviendo con desazón las circunstancias que nos rodean, preocupados por el porvenir (que ya no es tanto nuestro, como de nuestros hijos y nietos, y de la sociedad que quisiéramos: unida, próspera, activa y justa para todos).

La crisis ha calado hondo y a todos, de algún modo, nos toca. Que no es solo económica, pero que incluye lo económico. Como que ahora estamos más pobres que antes y las limitaciones nos tocan por los cuatro costados, sin exclusiones. Seguramente que esto tiene que ver con la tan mentada globalización y con el tipo de economía que ha desparramado por el mundo.

En este sentido, en la Argentina en que vivimos se ven y se sufren los grandes contrastes: en zonas determinadas edificios nuevos –imponentes, con grandes vidrieras y abundante aluminio, para el deslumbramiento–, shoppings y supermercados enormes y lujosos, mucho restaurantes de categoría, grupos sociales minoritarios, tremendamente ricos, y enfrente, pero cerquita nomás, el espectáculo cruel y la realidad lacerante de los alrededores –geográficos y sociales– de los antiguos pobres, más pobres ahora y de los nuevos pobres, con el agravante de que cada vez son más los nuevos pobres...

Y no solo esto. El panorama muestra también el desparpajo de la corrupción, el cinismo como estilo de los dirigentes, la hipocresía... Los partidos políticos, las estructuras sindicales y las organizaciones empresariales no ocultan la burda lucha de los intereses facciosos, la capacidad de los que conducen para destruirse mutuamente, la ruptura de las lealtades, los tejidos sociales debilitados, agujereados, sin suficientes zonas aptas para contener lo que en otros tiempos fueron valores e ideales comunes. Con más perfiles preocupantes: no se tienen hoy certezas, ni tampoco credibilidad, sobre programas políticos y propuestas

de desarrollo, ni sobre reglas de juego, ni sobre lo que debiera ocurrir para mejorar el panorama y alentar confianzas y esperanzas. Como si las dirigencias hubiesen abandonado sus majestades y su papel orientador y las palabras –es decir, el mensaje y la promesa– ya no tuvieran significación, o apenas si la tengan en medida menor e insuficiente. La zozobra y la incertidumbre cubren los escenarios del pensamiento y de la acción que se fatigan casi diariamente y ocupan los espacios que se avizoran como próximos, también otros más distantes...

En consecuencia, la crisis se expresa también en la estructuras y en los mecanismos fundamentales del sistema político, justamente el que se recuperó después de tantos infortunios, una verdadera y larga tragedia nacional. Con lo que pareciera que nos acercamos a una situación límite, peligrosa, de grave riesgo. Se tiene conciencia, o se quiere tener, de que por nuevos caminos y con prudencia ha de preservarse el sistema. Seguramente que, en consecuencia, no debe avanzarse en la profundización de la crisis política para que se pueda vivir civilizadamente y se logre la continuidad del trabajo y la lucha a favor de un mundo mejor, una situación más justa, un horizonte abierto de dignidad para todos.

Gregorio no se queja por lo personal sin ocultar el dolor inconmensurable que arrastra por la muerte de su mujer. Tiene grandeza moral y no ventila sus penurias, si las tiene. Le preocupan la gente, sus vecinos, sus amigos, el país.

Son los temas de nuestros encuentros y de nuestras comunicaciones telefónicas. Notamos que día a día crece la angustia general y que los medios nos agregan “pálidas” permanentemente. La pobreza, la falta de trabajo y los salarios que se achican, la inseguridad, los atropellos y el crimen, la bronca de la gente por las calles... son perfiles de la realidad que no pueden eludirse a la hora del análisis y la reflexión. Integran nuestras conversaciones y, aunque no lo querramos preferentemente, de vez en cuando aparece también alguna referencia a la salud y los achaques que nos trae el tiempo. Seguramente que con esto agregamos algún matiz más dramático a nuestra visión de los contornos, los inmediatos y los más lejanos.

Pero Gregorio no es, sin embargo, un pesimista, ni se entrega fácilmente a la desesperanza. Es un observador veraz, toma todos los datos que puede para razonar la realidad y sus comentarios tienen siempre abundante contenido y gran solidez. Es que analiza la actualidad con el mismo rigor que utiliza para analizar el pasado. Tiene grave y preocupada conciencia por lo que ocurre a su alrededor, pero no se entrega a actitudes escépticas, ni a descreer respecto de la noble condición humana y la perfectibilidad de la sociedad y el sistema político. Cree en sí mismo y cree en los demás, a pesar de todo. Sabe que después de los nubarrones vienen el buen tiempo y el sol que da luz y calor en los cuatro puntos cardinales; lo sabe obstinadamente y no quiere abandonar las convicciones y la fe.

Está bien que así sea. El país y nuestra América Latina necesitan que personalidades como Gregorio Weinberg estén de pie, sigan leales a su ideario político-cultural, brinden persistentemente su erudición y su inteligencia y aporten su confianza en el porvenir. A la objetividad y la metodología científica que utilizan para conocer y evaluar los procesos históricos –incluida la ancha y conflictiva actualidad–, estas personalidades destacadas, agregan la ponderación de sus juicios y la cuota necesaria de sabiduría como para no caer en excesos retóricos, ni en actitudes apocalípticas. Rescatan para el hombre y los pueblos lo mejor de los logros del pasado y la prudencia para los tránsitos que se deben hacer.

A los docentes se nos ayuda de este modo. Como acompañamos el crecimiento de nuestros alumnos, les transferimos experiencias y conocimientos, les abrimos puertas y ventanas para que asomen y progresivamente ingresen en la vida social y en los fenómenos de la cultura, sabiendo que lo nuestro –lo de alumnos y docentes– es prospectivo, tiene sentido proyectado hacia el futuro y es en ese escenario donde valdrán y se desarrollarán las bases y las motivaciones que se ganan en las instituciones educativas.

Nos ayudan pensadores –los Gregorio Weinberg– cuando a través de sus investigaciones y sus escritos logramos conocer y asumir la realidad –la de otros tiempos y la de estos tiempos–, y también cuando podemos transmitir mensajes que sirven a la más rigurosa comprensión de los

procesos y a la más fecunda y promisoras asunción de responsabilidades, sociales, culturales y humanas.

Weinberg cumple así su papel de maestro de maestros, noble función que en todos los tiempos fue necesaria y que ahora adquiere una dimensión inusitada. En “la sociedad del conocimiento” la tarea de los docentes (de los que transfieren información y enciclopedia, enseñan en función del espectro abierto de los currículos y preparan y adiestran para los desafíos tecnológicos de sistemas sociales, productivos y laborales muy dinámicos) requiere que se complemente y complete con lo que como educadores deben brindar al alumno, al ser humano que recibe conocimientos y tecnología. Es decir, en esta nueva sociedad en que vivimos es necesario que el enseñante sea también maestro, educador, de modo que pueda añadir el sentido y la dimensión de humanidad, comprensión y sabiduría que ayuden al desarrollo y la integración de la persona como tal, plenamente persona y a la vez responsable –solidaria y cabal– de la construcción de la familia, los agrupamientos comunitarios, la sociedad nacional y los lazos y compromisos del género humano.

Más allá de lo académico, lo científico, lo historiográfico y lo literario, Weinberg es maestro, educador. Nos complace distinguir esta faceta y quedarnos con ella, por porfía del oficio.

El viaje a casa y el micro repleto...

Por último, la anécdota repetida o rasgos del personaje, o testimonio de cómo se dan ciertas cosas en nuestra Argentina. Quiero cerrar la evocación con imágenes que no se me borran; las tengo en la retina y me conmueven profundamente.

Por lo regular, cuando terminan nuestras reuniones en la Academia Nacional de Educación Gregorio Weinberg y yo salimos juntos y caminamos un trecho largo en dirección a Palermo por la avenida Las Heras. Charlamos, entramos en alguna librería –por lo común, el librero lo conoce y tiene temas para comentarle–; seguimos después nuestro itinerario –tomados del brazo–, hablamos sobre la actualidad, intercambiamos información y preocupaciones y a nuestro modo, criticamos la realidad y

arreglamos el mundo... Cuando Gregorio considera que debe emprender viaje a su casa, nos detenemos en la “parada” próxima a esperar el micro que lo deje más cerca. Hacemos “cola” juntos y, cuando llega el medio de transporte, nos despedimos y él sube, con las monedas en la mano por lo que debe pagar. Por lo común, el “micro” está lleno y lo observo desde la vereda cómo se abre paso, suavemente para ubicarse. De todos modos, el apretujón es grande y todos deben viajar, en alguna medida, casi hacinados, incómodos y –supongo– de mal humor. En esas condiciones Gregorio es pasajero del micro, pero en su caso no parece que le asomara el disgusto; por el contrario, discretamente, una sonrisa leve se le dibuja en los labios... Así he visto la escena reiteradamente, cada vez que hacemos nuestros tránsitos por la avenida Las Heras.

¿Saben los demás pasajeros que va con ellos uno de los más grandes humanistas que produjo el país y que sigue en la brecha, lúcido, trabajador, paciente, grande en su modestia, esta personalidad vastamente conocida y respetada en los ambientes académicos y culturales de América Latina? Los otros habitantes de la ciudad ¿están enterados de que, mientras políticos y burócratas se trasladan de un lado para otro en automóviles último modelo, con chofer y celulares, Gregorio Weinberg está viajando en micro, corpulento como es, de pie, con gente que por todos los costados se empujan y se fastidian, aun sin quererlo? Los pasajeros y los transeúntes de Buenos Aires ¿sospechan que este personaje de la cultura argentina, de casi 80 años, habitualmente viaja así para ir a su casa, por años y años, y que nunca se quejó por estas rutinas? ¿Tienen noticias sobre los modos de ser y de vivir de este educador ilustre?

Yo me quedo en la parada mientras Gregorio se ubica dentro. Espero que el micro reemprenda su viaje y entonces sigo mi camino, a pie, porque me agrada caminar. Pero me voy del lugar con un estado de ánimo distinto del que llevaba. Siempre me ocurre lo mismo. Me voy con mis pensamientos y mis reflexiones, y con algo más... como sintiendo que hay demasiadas cosas muy mal articuladas en la Argentina, que no debiéramos permitirnos determinadas situaciones, que debiéramos avergonzarnos en cierto modo... Así es, me voy con vergüenza, que alguien más que yo también debiera avergonzarse, tal vez muchos más... Porque

allí, en ese micro que se aleja, va un grande de la cultura y la dignidad argentina, en esas condiciones...

Texto publicado en Del tiempo y de las ideas, libro editado en honor de Gregorio Weinberg cuando cumplió 80 años. Entre otros eminentes colaboradores adhirieron con sus trabajos Sergio Bagú, Ana María Barrenechea, Natalio Botana, Cecilia Braslavsky, Alfredo Eric Calcagno, Dardo Cúneo, Alberto Rex González, Marcos Kaplán, María Rosa Lojo, Luis Alberto Romero, Manuel Sadosky, Juan Carlos Tedesco y Leopoldo Zea.

DOS FORMADORAS DE DOCENTES: ÉLIDA LEIBOVICH DE GUEVENTTER Y MABEL MANACORDA DE ROSETTI

AC. MARTA ROYO

Desde que me incorporé a la Academia Nacional de Educación a fines de 2009, vuelvo a menudo la mirada a las fotografías de las académicas que fueron mis profesoras en el Departamento de Castellano y Literatura del Instituto Nacional Superior del Profesorado (hoy Instituto Superior del Profesorado “Joaquín V. González”): Élida Leibovich de Gueventter y Mabel Manacorda de Rosetti. Siento que sus imágenes me ofrecen, amigables, su respaldo y recuerdo sus clases en las que nunca se perdía de vista el objetivo de la formación docente: “La base para una mejora de la calidad educativa, con la consecuente revalorización del que enseña, depende casi exclusivamente de la formación de los docentes”¹. Recuerdo una clase con Mabel: Estábamos trabajando con la obra de Amado Alonso *Materia y forma en poesía*. A mí me había tocado comentar el capítulo “Clásicos, románticos y superrealistas”. Creí que había terminado, cuando Mabel me dijo: “Está muy bien, pero ahora piense cómo lo aplicaría usted en la escuela secundaria”. Las dos han dejado un legado muy valioso, que proyecta su vigencia en nuestros días, en los que la formación docente, inicial y en ejercicio, constituye una de las preocupaciones mayores, acaso la primera, cuando se piensa en cómo mejorar la calidad educativa².

Élida Leibovich de Gueventter (1929-2003) era maestra, egresada de la Escuela Normal N.º 10 “Juan Bautista Alberdi”; en 1952 se graduó como profesora de Filosofía y Pedagogía en el Instituto Nacional Superior del

¹ LEIBOVICH DE GUEVENTTER, ÉLIDA. “Los que enseñan”, en ACADEMIA NACIONAL DE EDUCACIÓN. *Ideas y propuestas para la educación argentina*. Buenos Aires: 1989, p. 359.

² Véase BIRGIN, ALEJANDRA. “La formación, ¿una varita mágica?”, en BIRGIN, ALEJANDRA (ed.). *Más allá de la capacitación: debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio*. Buenos Aires: Paidós, 2012, pp. 13-28

Profesorado. Ejerció la docencia en institutos de formación docente: en el Instituto Nacional Superior del Profesorado, en el Profesorado de la Escuela Normal N.º 1 (hoy Instituto de Enseñanza Superior N.º 1 “Dra. Alicia Moreau de Justo”), en el Instituto de Enseñanza Superior en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández”; en la carrera de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA; en la Universidad CAECE (Centro de Altos Estudios en Ciencias Exactas). Se desempeñó, además, en el Servicio Psicopedagógico del Colegio Nacional de Buenos Aires, donde trabajó en orientación vocacional.

Fue, entre otras funciones, directora ejecutiva del Centro de Pedagogía Experimental y Aplicación de la Fundación Codex.

El 7 de abril de 1986 se incorporó a la Academia Nacional de Educación. Ocupó el sitio Juana Manso, aquella mujer que procuró, con Sarmiento, difundir entre la gente la educación pública a través de las páginas de los *Anales de la Educación Común*. En el acto de la incorporación fue presentada por el Ac. Luis Jorge Zanotti y pronunció un discurso titulado “La profesión docente”.

Ha publicado numerosos trabajos y artículos, parte de los cuales fueron presentados en la Academia Nacional de Educación.

Fui alumna de Élidea en la materia Historia de la Educación a fines de la década del 50, que fue su primera actividad, como expresa en las siguientes líneas: “Naturalmente, el centro de todas mis preocupaciones y ocupaciones ha sido desde mi inicio, y sigue siendo, la Educación. Pero mi formación en Filosofía y mi dedicación primera a la Historia de la Educación me permitieron enfrentar la temática educativa desde una perspectiva amplia”³.

Me doy cuenta ahora de que ella era muy joven entonces, pero daba la impresión de llevar muchos años de ejercicio de la profesión por la solidez de sus conocimientos, la claridad de su exposición y la seguridad en sí misma que mostraba. Después que me recibí, encontré muy pocas veces a Élidea. Cuando me incorporé como profesora al Instituto,

³ LEIBOVICH DE GUEVENTTER, ÉLIDEA. *Historia para el futuro: jóvenes en los últimos 25 años*. Buenos Aires: ACADEMIA NACIONAL DE EDUCACIÓN, 1997, serie “Estudios”, p. 2.

nuestros horarios seguramente no coincidían. Sin embargo, siguen muy vivas en mi memoria sus clases de Historia de la Educación.

Hace unos días, pude ubicar a Rosana, una de sus tres hijos. Es la que ha seguido la orientación académica y pedagógica de su madre. Me interesaba preguntarle si Élida era maestra; me faltaba ese dato, pero la muy alta valoración de la escuela normal que revelaba Élida en sus escritos me dejaba casi sin dudas. Rosana me confirmó que, efectivamente, su madre era maestra e insistió en que su preocupación mayor era la formación docente y la revalorización profesional y que esto último no tenía que ver únicamente con la cuestión salarial.

De la historia de la educación al psicodiagnóstico

Élida se había nutrido, apoyada en las ideas de la Filosofía de la Existencia, de la literatura de los años cincuenta. Eso le permitía mostrar a sus alumnos la historia de las concepciones sobre el hombre, de los propósitos de la humanidad, de la forma en que el hombre, ser que aprende, se integra a la realidad social y cultural⁴. Mientras preparaba y daba sus clases de Historia de la Educación, reflexionaba sobre la forma en que el hombre recibe lo que la sociedad y la cultura le ofrecen en cada época y en cómo, a su vez, cuando se ha integrado a ese marco espacio-temporal, está en condiciones de devolver a la sociedad sus aportes como nuevas recreaciones culturales. La persona que aprende tiene los elementos necesarios para enfrentar situaciones nuevas, para la transferencia. El problema se presenta cuando el hombre no logra la integración y siente que la sociedad no le da la oportunidad de integrarse, de desarrollar sus aptitudes, de enriquecerse a partir de lo que aprende. Por eso, es muy significativo para la educación el momento en que la historia se cruza con la persona, la etapa en que la persona elabora un proyecto de vida y elige un futuro ocupacional, laboral y profesional. La pedagogía podía ayudar a que el proceso educativo no fuera simplemente acumular conocimientos, a comprobar cuál era el conocimiento

⁴ LEIBOVICH DE GUEVENTTER, ÉLIDA. *Historia para el futuro...*, op. cit. Introducción: pp. 2-16.

válido que permitiría el desarrollo personal y posibilitaría la capacidad de recrear y crear otros saberes:

Considero que los carriles que me condujeron desde la Historia de la Educación al tema de las funciones mentales, del conocimiento válido, de quiénes poseen conocimiento, del papel de los intelectuales y del aprender como fenómeno sustantivo en la condición humana, fueron mi formación e intereses en la Filosofía y, básicamente, los problemas filosóficos clásicos, sobre todo el pensamiento griego⁵.

Élida asistió al Primer Congreso Argentino de Psicología (1954) desde su área, la Filosofía y las Ciencias de la Educación. En ese encuentro fue propuesta la creación de la carrera de Psicología en el país, concretada en 1957 en Rosario y poco después en Buenos Aires. La carrera se inició cuando predominaban en el mundo las técnicas psicoterapéuticas, sobre todo el psicoanálisis freudiano y se descuidaba el enfoque de la disciplina como ciencia de la conducta humana en un sentido amplio y no exclusivamente patológico. Serían fundamentales los aportes de la sociología del conocimiento y la psicología del conocimiento o psicología cognitiva.

Una amplia bibliografía sobre el estudio de la conducta y la formación de la personalidad proviene de los años 50 y 60:

La pedagogía se ha nutrido de estas aportaciones y es por ello que ha remarcado, en los últimos treinta años, la importancia de atención a la persona, a la formación integral de la personalidad y, consecuentemente, el respeto por las necesidades y motivaciones del *hombre, del hombre de carne y hueso*, como dijera Ortega y Gasset⁶.

Élida pensaba que buena parte de las críticas contra la escuela y los docentes se debía a que se había olvidado el profundo respeto debido a las personas.

⁵ LEIBOVICH DE GUEVENTTER, ÉLIDA. *Historia para el futuro...*, op. cit., p. 7.

⁶ LEIBOVICH DE GUEVENTTER, ÉLIDA. "Conocimiento y educación", en ACADEMIA NACIONAL DE EDUCACIÓN. *Ideas y...*, op. cit., p. 327.

La pedagogía se convierte así en ciencia de la comunicación del conocimiento. La tarea del docente sería seleccionar, organizar y estructurar conocimientos para hacerlos comunicables. Los alumnos los integrarían, en la realidad del mundo en que vivían, a los demás conocimientos a través de sus funciones mentales y serían estimulados a una apertura hacia posibles nuevos conocimientos, punto de partida para el aprendizaje creativo, tanto intelectual y científico como artístico. Su profundo interés por la importancia de la metacognición, el proceso que conduce al alumno a tomar conciencia de su aprendizaje, de la modificación de su conducta en el crecimiento personal, la impulsó a dedicarse al psicodiagnóstico en jóvenes, encarado como estudio psicopedagógico. Ese trabajo con jóvenes fue reunido en *Historia para el futuro*⁷. Se trata de un material obtenido entre los años 1971-1995; son psicodiagnósticos de jóvenes argentinos de entre 17 y 22 años de edad, de clase media, que han terminado la escuela secundaria y aspiran a elegir un proyecto de vida profesional y laboral. Trabajó con tres áreas de análisis en la descripción de la conducta, importantes por su conexión con lo educacional: las *aptitudes*, vinculadas a las actividades cognoscitivas; las *valoraciones*, relacionadas con las diferentes manifestaciones de la cultura, y la *afectividad*, conectada con las relaciones sociales. En la primera parte del libro presenta los materiales empleados para ver cómo operan y el rendimiento correspondiente de las funciones lógicas: lógico-matemáticas, lógico-verbales, lógico-espaciales. Analiza los resultados que muestran, a través de los años, una creciente dificultad para pensar lógicamente. En la segunda parte presenta las valoraciones, con una breve referencia a la filosofía de los valores y los soportes teóricos, el material utilizado para la investigación y la metodología de trabajo⁸. Aclara que se ocupó de la afectividad en otra obra⁹.

⁷ Véase LEBOVICH DE GUEVENTTER, ÉLIDA. *Historia para el futuro...*, op. cit., p. 9.

⁸ Véase LEBOVICH DE GUEVENTTER, ÉLIDA. *Historia para el futuro...*, op. cit. Primera parte: pp. 19-95. Segunda parte: pp. 97-173.

⁹ Véase LEBOVICH DE GUEVENTTER, ÉLIDA. *Historia de la relación social en el aula*. Buenos Aires: CINA, 1980.

Una propuesta de formación docente

Élida trabajó con los futuros formadores de educadores desde sus cátedras en institutos de formación docente. Su trabajo en el Instituto Superior del Profesorado “Joaquín V. González”, donde fue directora del Departamento de Filosofía, Psicología y Ciencias de la Educación, se realizó en condiciones ideales, ya que tuvo a su cargo las asignaturas pedagógicas de los catorce departamentos donde se formaban los futuros docentes en los diversos campos del saber. A fines de los 80, definía así su visión de la formación docente:

Voy a referirme a la formación docente en nuestro medio. Considero que hoy es más deficitaria que nunca. Salvo algunas experiencias (muy pocas) que pequeños grupos preocupados por mejorar las condiciones de enseñanza intentan, las instituciones dedicadas a la formación de maestros y profesores están enfrentando serias crisis de insignificación¹⁰.

Considera que los resultados del pasaje de la formación de maestros, desde las escuelas normales al nivel terciario, han sido meramente formales porque no hubo un cambio de fondo. Por otra parte, las instituciones que forman docentes para la enseñanza media poseen una gran rigidez, poco adecuada para el cambio, por la forma en que están estructuradas sus actividades. La formación de los formadores de maestros y profesores debe nacer de las carreras de formación docente y esos centros de formación de maestros y profesores deberían dar lugar a verdaderas reformas educativas¹¹. Su propuesta de formación docente tendría en cuenta los siguientes aspectos:

- Establecería un planeamiento adecuado y fundado de aspectos cuantitativos y cualitativos.
- Contaría con centros de investigación y centros de aplicación.

¹⁰ LEIBOVICH DE GUEVENTTER, ÉLIDA. “Los que enseñan”, op. cit., p. 361.

¹¹ Véase LEIBOVICH DE GUEVENTTER, ÉLIDA. “Los que enseñan”, op. cit., pp. 363-367.

- Jerarquizaría sus funciones y la organización científica de sus currículos, tanto si dependieran de universidades como de instituciones de nivel terciario.
- Denominaría *escuelas* a estas instituciones, por ser el término que valora más: Escuelas Normales o Escuelas Normales Superiores.
- Deberían ser centros de preparación de maestros y de profesores de nivel medio y superior. La formación común de docentes de enseñanza primaria y secundaria facilitaría la integración del sistema escolar.
- Habría que estructurar los currículos con amplitud, con títulos de corta duración pero abiertos a opciones posteriores.
- Organizaría los estudios de nivel medio a partir de núcleos problemáticos que integraran varias áreas cognoscitivas.
- Establecería formas de aprendizaje dirigidas por equipos de docentes e incluiría la experiencia de cátedras paralelas.
- Habría que hacer vivir, mediante un planeamiento concertado y un plan compartido, la riqueza de las interrelaciones personales y de los conocimientos integrados.
- Abriría la posibilidad de pasar a cátedras universitarias desde las formaciones más especializadas elegidas por los alumnos.
- Tendría, como uno de los objetivos, la interdisciplinariedad.

Compara la educación presencial y la educación a distancia. La educación presencial posibilita trabajar y aprender entre todos la vida democrática; la actitud abierta y flexible, con libertad y responsabilidad, facilita la comunicación, la comprensión, la elección, la decisión, la acción, la creación¹².

Mabel Manacorda de Rosetti (1918-2008) nació en Rosario, pero realizó sus estudios en Buenos Aires. Se recibió de maestra en la Es-

¹² Véase también, sobre la formación docente, Leibovich de Gueventter, Élida. “Formación de maestros y profesores. En la encrucijada”. *Cátedra y Vida*, Buenos Aires, 1970.

cuela Normal N.º 4 “Estanislao Severo Ceballos”, con medalla de oro, y de Profesora de Castellano y Literatura en el Instituto Superior del Profesorado, donde obtuvo el premio Coll.

Enseñó en numerosas escuelas de educación media, en institutos de formación docente y en universidades: Escuelas Normales N.º 3 y N.º 4; Escuela Comercial N.º 4; Colegio Nacional “Mariano Moreno”; Escuela Superior de Comercio “Carlos Pellegrini”, Colegio Nacional de Buenos Aires; Instituto Superior del Profesorado; Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, Universidad Católica de La Plata, Universidad Tecnológica Nacional. Dictó cursos de Castellano en escuelas y universidades de la Capital, de Santa Fe, Buenos Aires, San Juan, Rosario, Entre Ríos y General Roca.

Fue miembro del Consejo Escolar del Distrito 2.º de la Capital, de jurados para la designación de profesores de las Universidades de Rosario y Nacional del Nordeste; del Instituto Superior del Profesorado de Rosario y escuelas de la provincia de Río Negro; asesora pedagógica del Rectorado de la Escuela Superior de Comercio “Carlos Pellegrini” y asesora científica de la Universidad Nacional de Rosario; vicedirectora de la investigación sobre el “Proyecto coordinado de la norma lingüística culta en las principales ciudades”, del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas.

El 6 de diciembre de 1993 se incorporó a la Academia Nacional de Educación. Ocupó el sitial José María Torres, personalidad de la educación muy identificada con las escuelas normales. Fue presentada por la académica María Celia Agudo de Córscico; pronunció un discurso titulado “Andrés Bello en la educación argentina y la trascendencia de su renovación gramatical en el mundo hispano hablante”.

Escribió numerosos libros y artículos.

Fui alumna de Mabel en Gramática III, a fines de la década del 50 y seguí siempre vinculada con ella. Nos encontramos en sala de profesores cuando ingresé como docente en 1960 al Colegio Nacional de Buenos Aires. Se acercó en seguida con la sencillez y la generosidad que la caracterizaban. Nos fue uniendo, además, un muy curioso y gratísimo entretejido docente. Ella fue profesora mía en el Instituto y yo de sus tres

hijos en el Colegio Nacional de Buenos Aires. La hermana de Mabel, Licia Manacorda de Tomada, una brillante profesora de Metodología de la Historia en el Instituto que, pese a su muerte muy temprana, dejó una huella muy profunda en un grupo importante de discípulos, fue profesora de mi hermana Susana y yo fui profesora de una hija de Licia.

Una tradición lingüística de maestros

Muchos de mis profesores en el Instituto, entre ellos Mabel, Ana María Barrenechea y Aída Barbagelata, nos fueron revelando una rica tradición de la que se reconocían herederos. Los nombres y las obras de Amado Alonso, Pedro Henríquez Ureña y Gregorio Halperín se hicieron familiares para nosotros.

Un antecedente importante, casi cien años antes de los dos tomos de la *Gramática castellana* de Amado Alonso y Pedro Henríquez Ureña, fue la del venezolano Andrés Bello, que desarrolló una importante actividad en Chile. Mabel recordaba que en la Escuela Normal N° 4 ella aprendió lengua desde los doce años con la gramática de Bello y explicaba que no era extraño. Sarmiento creó la primera escuela normal en Paraná en 1871 y muchos de sus egresados participaron en Buenos Aires en la fundación de escuelas normales, en las que también trabajaron. Habían aprendido con la gramática de Bello y enseñaban con ella. A Mabel le gustaba descubrir el funcionamiento del lenguaje a partir del ejercicio de desintegrar la oración compleja separando las proposiciones incluidas.

Nos impulsó a reconocer que el uso del lenguaje es un constante juego de armado y desarmado y que una actualización didáctica de la lengua debe incitar al alumno a descubrir las reglas que le permitan manejarlo conscientemente en los procesos de comunicación verbal¹³.

Mabel incluye la referencia a un texto que había permanecido inédito entre las obras de Bello y fue publicado en 1937: *Compendio de*

¹³ MANACORDA DE ROSETTI, MABEL. “Un regreso auspicioso: la sintaxis; la gramática de Bello”, en ROYO, MARTA y WENDT, SYLVIA (eds.). *Homenaje a Aída Barbagelata*, tomo 2, Buenos Aires: Actualidad Producciones, 1994, p. 250.

gramática castellana. Escrito en segunda persona, estaba dirigido a alumnos de la escuela primaria, receptores activos de un texto sencillo, que ponía a su alcance las explicaciones y los invitaba deducir las reglas y definiciones, a proponer y discutir¹⁴.

En 1996 se cumplió el centenario del nacimiento de Amado Alonso y hubo actos de homenaje en nuestro país y también en España. En un artículo¹⁵ preparado entonces Mabel destacó que los docentes argentinos le deben a Amado Alonso, en el área de la lengua, las grandes transformaciones que promovieron importantes reformas en los estudios lingüísticos y literarios y en su aplicación escolar. Consideraba que Amado Alonso fue mucho más allá que Bello e inició una *revolución copernicana* que abarcaba campos diversos: morfosintaxis, literatura, aspectos fónicos, dialectología, normativa, lexicografía. Enumera algunas de sus innovaciones, entre ellas: el sentido unitario de la oración y su relación con los actos de habla, que anticipa el enfoque de la pragmática; las oraciones unimembres y bimembres; los verbos cuasi reflejos; la concepción del pronombre como categoría semántica, con su significación ocasional.

Amado Alonso, Pedro Henríquez Ureña y Gregorio Halperín se comprometieron activamente en la reforma de planes de estudio de la escuela secundaria de 1935, aprobada en 1936. Los tres participaron en la Comisión que redactó los programas de Castellano y de Literatura que, como suele suceder en estos casos, generaron polémica. Una de las preocupaciones de la Comisión era la competencia profesional de los docentes que enseñaban lengua y literatura. En aquella época, muchas cátedras de literatura y, sobre todo, de lengua estaban a cargo de quienes no tenían la competencia profesional correspondiente. Amado Alonso se irritaba cuando advertía que para enseñar ciencias parecía que se requería competencia profesional, pero un abogado, un médico, un ingeniero podían enseñar letras¹⁶. La Comisión había incluido variadas

¹⁴ MANACORDA DE ROSETTI, MABEL. "Un regreso...", pp. 254-256.

¹⁵ Véase MANACORDA DE ROSETTI, MABEL. "Amado Alonso y el programa de Castellano, aplicado en la Argentina en 1936, una revolución copernicana", en *Homenaje a Amado Alonso*, Universidad de Sevilla, Cauce, números 18-19, 1996, pp. 417-434.

¹⁶ Véase BOMBINI, GUSTAVO. *Los arrabales de la literatura. La historia de la enseñanza literaria en la escuela secundaria argentina (1860-1960)*. Buenos Aires: Consejo Editor de la

recomendaciones a los docentes: necesidad de apoyo metodológico, consejos sobre cómo distribuir los contenidos en una hora de clase, conveniencia de tener en cuenta experiencias exitosas. Bombini hace una observación interesante sobre los lugares de formación docente. A principios del siglo XX se enfrentaban dos posiciones con respecto a los lugares más adecuados para la formación de profesores, una oposición entre universitarios y terciarios. El prestigio de Amado Alonso, Pedro Henríquez Ureña y Gregorio Halperín probablemente haya contribuido a apaciguar esas diferencias. Amado Alonso no hacía ninguna distinción entre los profesores graduados en la Facultad de Letras de la UBA y los de los institutos del profesorado. Surge así un grupo de egresados de nivel terciario, docentes-investigadores que dictan clases también en el nivel universitario, publican libros de texto, se actualizan académica y pedagógicamente, procuran participar en las reformas de planes de estudio.

La investigación lingüística: el estructuralismo

Los programas de Castellano y de Literatura que se aplicaron a partir de 1936 y los dos cursos de la *Gramática castellana*, de Amado Alonso y Pedro Henríquez Ureña, abrieron el camino al estructuralismo. Mabel integró el equipo de docentes que aplicó el nuevo programa de Castellano en los primeros años de su vigencia. Advierte ya una base estructuralista en la siguiente definición:

Que el hablar no es el resultado de una agrupación de palabras, como tampoco el pensamiento resulta de la agregación de conceptos, sino al revés, una unidad enteriza que se articula en miembros y estos progresivamente en submiembros, de tal manera que ninguna parte y ninguna palabra tiene su sentido cabal más que referida al todo¹⁷.

Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, 2004, pp. 203-207.

¹⁷ MANACORDA DE ROSETTI, MABEL. "Amado Alonso y el programa del Castellano aplicado en la Argentina en 1936. *Cauce*, Revista de Filología y su Didáctica, Sevilla, 18-19, p. 424.

La figura central del estructuralismo en nuestro país es Ana María Barrenechea, que siguió los pasos de Andrés Bello y de Amado Alonso y fue elaborando el sistema en sus clases de la cátedra de Gramática, que dictó desde 1956 en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, en las guías preparadas para ese curso, publicadas en 1958, y en trabajos sobre diversos temas gramaticales. Bombini destaca al grupo de egresados del Instituto Superior del Profesorado que se incorporó al equipo de Ana María Barrenechea en la Facultad y, desde las dos cátedras que ella dictaba, Gramática e Introducción a la Literatura, fueron difundiendo nuevas teorías lingüísticas y literarias y procuraron que se incorporaran a los programas de la escuela secundaria. Mabel integraba ese equipo y también Enrique Pezzoni y Nicolás Bratosevich¹⁸.

Mabel tuvo amistades entrañables, como la de Ana María Barrenechea, egresada como ella de la Escuela Normal N.º 4 y del Instituto Superior del Profesorado. Admiraba profundamente a Ana María Barrenechea, se nutrió de la teoría gramatical estructuralista y llevó a cabo una tarea fundamental para la escuela: la trasposición didáctica de esa teoría. Quizás el siguiente texto muestre acabadamente cómo funcionaba esa operación:

Cuando a mediados de la década del 60 al 70, acudimos a Ana María Barrenechea, en la búsqueda de nuevos caminos para los estudios lingüísticos, especialmente en su aplicación escolar, puso en nuestras manos un librito inocente al parecer. *Palabras y acciones*. Nos resultó *interesante* y esa fue nuestra única valoración. Solo en 1969, cuando leímos [...] el trabajo de Barrenechea “Los adverbios en *-mente* como operadores pragmáticos y otros signos” [...] advertimos con sorpresa que aparecía ante nosotras un fabuloso inventario de nuevas categorías que el estructuralismo no había singularizado: los operadores pragmáticos¹⁹.

¹⁸ Véase BOMBINI, GUSTAVO. *Los arrabales...*, op. cit., pp. 207-208.

¹⁹ MANACORDA DE ROSETTI, MABEL y DE GREGORIO DE MAC, MARÍA I. *Los operadores pragmáticos y el acto del lenguaje*, Buenos Aires: Plus Ultra, 1992, p. 11. Con *Palabras y acciones* se refieren al título de la primera traducción, publicada por Paidós, de la obra de J. Austin (1962). La misma editorial la publicó después con otra traducción para el título: *Cómo hacer cosas con palabras*.

La aplicación lingüística: una enorme producción didáctica

Mabel publicó dos libros de teoría gramatical estructural: una gramática estructural para la escuela primaria y otra para la escuela secundaria²⁰. Enmarcaba así su producción didáctica en la teoría en que se apoyaba y en la que siguió actualizándose permanentemente. Deslinda los límites y objetivos de la teoría gramatical de los de la normativa y la estilística, si bien advierte que los tres están en una constante interrelación. Sostiene que la organización sistemática del hecho lingüístico supone una actitud mental muy peculiar, un modo claro y coherente de ordenar los conocimientos y que esta forma interior bien estructurada se reflejará en la forma exterior que la contiene y expresa, en el lenguaje²¹. Esta separación se ajusta a la redacción de los programas, modalidad que caracteriza la producción didáctica de la editorial Kapelusz para la escuela primaria y la secundaria, que se destacó especialmente en los años 60 y 70. La mayoría de los libros de Lacau-Rosetti están editados por Kapelusz. Los libros de Lacau-Rosetti, como los nombraban alumnos, docentes y padres, educaron a muchísimos chicos. Mabel escribió estos libros junto con otra de sus entrañables amigas, María Hortensia Palisa Mujica de Lacau, graduada también en la Escuela Normal N.º 4, de la que más tarde sería directora, y en el Instituto Superior del Profesorado. Se interesó particularmente por la metodología de la lectura en la escuela y, además de las obras didácticas, escribió obras literarias, entre las que hay que destacar las dedicadas al público infantil.

El siguiente fragmento permite seguir la propuesta metodológica de ambas autoras:

La materia aparece así creando el mayor número posible de vivencias y formas de conocimiento directo para el alumno. No solo como transmisión de cultura, sino con un criterio formativo y orientador, dentro del que se atiende a lo intelectual, lo afectivo y lo social.

²⁰ Véase MANACORDA DE ROSETTI, MABEL. *La gramática estructural en la escuela primaria*. Buenos Aires: Kapelusz, 1965; y *La gramática estructural en la escuela secundaria: su valor formativo*. Buenos Aires: Kapelusz, 1961.

²¹ MANACORDA DE ROSETTI, MABEL, *La gramática estructural en la escuela secundaria...*, op. cit., pp. 75; 71-72.

Interesa desarrollar preferentemente la capacidad para resolver problemas y aguzar la posibilidad de raciocinio, para lo cual la materia se presta a maravilla; es decir, todo cuanto implique asociar, coordinar, deducir, aquilatar, vincular y, en suma, enseñar a ver la realidad en forma coherente.

Interesa también ayudar al estudiante a conquistar su independencia de pensamiento, su capacidad de crítica objetiva, basándose en el estudio serio pero dinámico y humanamente planteado; enseñar –cuando sea posible– a trabajar en equipo, para crear y desarrollar el sentimiento democrático de grupo, la relación humana como forma de cooperación y como enriquecimiento de vivencias.

Como método de trabajo constante y progresivo, creemos indispensable que previamente a todo planteo, se conecte la materia con el interés del alumno: qué tiene ella que ver con la formación de su personalidad, cuál es el objetivo final de su aprendizaje y cuáles son los objetivos parciales que se irán alcanzando [...].

Aprender una materia no solo supone informarse de su contenido específico, sino que es importante, además, adquirir métodos de estudio, trabajo y ejercitación, que a su vez entrañan el planteo y solución de problemas [...]

Insistimos, pues, en que es preciso desarrollar las capacidades expresivas de personalidad, fantasía, reflexión y asociación de conocimientos; el juicio crítico, la riqueza de procedimientos, la objetividad, la rapidez mental y la objetivación gráfica.

Finalmente, interesa orientar y ordenar lo emocional en cauces estético-formativos, que refinan el gusto y preparen la sensibilidad para el goce estético²².

Es muy rica la manera en que se establecen relaciones con otros campos del saber y con otras manifestaciones artísticas en las *Antologías y comentarios de textos*, editados por Kapelusz y en algunos de los títulos, por ejemplo, los que tratan los géneros literarios, en la Colección Didáctica del Lenguaje y la Comunicación, dirigida por Mabel, de la editorial Plus Ultra. Un ejemplo es la vinculación del poema “Far West”,

²² PALISA MUJICA DE LACAU, MARÍA HORTENSIA y MANACORDA DE ROSETTI, MABEL. *Castellano. Tercer curso*. Buenos Aires: Kapelusz, 1962, pp. XXXIX-XL

de Pedro Salinas, con la historia: a qué se llamó Far West en Estados Unidos, el personaje del vaquero; con otras artes: el cine (el “western”), con la música, por ejemplo *La fanciulla del West*, de Puccini²³.

Formación docente, ayer y hoy

Es innegable la vigencia de los temas planteados por las dos académicas. Por un lado, son los temas que se manejaban entre fines de los 50 y los 60 y 70. Se puede observar, por ejemplo, la coincidencia entre la actitud abierta y flexible, el conocimiento válido, la integración del conocimiento en el espacio socio-cultural, la importancia de la persona, del desarrollo integral de la personalidad y las aptitudes, valoraciones y afectividad, el planteo de problemas, expresados por Élidea en sus escritos y la propuesta metodológica de Mabel en sus libros.

Me detendré en el tema de la integración a la realidad social y cultural:

Pero nadie que no comprenda el mundo puede realmente orientar a los niños y promover aprendizajes para el siglo XXI. Esto implica que un desafío fundamental de la formación docente es ampliar el horizonte cultural²⁴.

Alejandra Birgin y María Julia Serra observan que el vínculo entre la tarea docente y la cultura ha sufrido diversas alternativas, lo mismo que el término *cultura*, en los debates pedagógicos del siglo XX e invitan en su artículo²⁵ a revisar la formación docente desde el lugar que se le adjudica en ella a la cultura. Analizan especialmente estrategias de

²³ LACAU-ROSETTI y YAHNI, ROBERTO. *El discurso lírico y sus proyecciones*. Buenos Aires: Plus Ultra, 1995, pp. 107-108. Véase cómo la editorial entiende que citar solo los apellidos Lacau-Rosetti augura éxito seguro.

²⁴ BRASLAVSKY, CECILIA. “Cinco pilares para promover un cambio de paradigma en la educación del profesorado”, en AGUERRONDO, INÉS y BRASLAVSKY, CECILIA. *Escuelas del futuro en sistemas educativos del futuro*. Buenos Aires: Papers Editores, 2002.

²⁵ Véase BIRGIN, ALEJANDRA y SERRA, MARÍA JULIA. “Cultura y formación docente: viejas fórmulas y nuevas encrucijadas”, en BIRGIN, ALEJANDRA (ed.), op. cit., pp. 233-256.

la formación docente en relación con el campo cultural: cine, literatura, ciencia, los problemas del mundo contemporáneo.

Nos queda preguntarnos cuándo se reflejará todo esto en la mejora de la calidad educativa en nuestro país, problema que nos aflige y preocupa. Vuelvo a las palabras de Élidea, citadas en la página inicial de este trabajo y subrayo las que me parecen particularmente significativas —sé que lo eran también para Mabel: “La base para una mejora de la calidad educativa, con la consecuente revalorización del que enseña, depende casi exclusivamente de la formación de los docentes”.

PANORAMAS Y PERSPECTIVAS

MARCO HISTÓRICO DE LOS TREINTA AÑOS DE VIDA DE LA ACADEMIA

AC. MARÍA SÁENZ QUESADA

La fundación de la Academia Nacional de Educación, en 1984, coincidió con la puesta en marcha de una transición a la democracia que estabilizó al país, luego del largo período de alternancia entre dictaduras militares y gobiernos constitucionales débiles. La última dictadura, llamada “Proceso de Reorganización Nacional”, significó la muerte y la desaparición de miles de personas, así como el deterioro de las instituciones y de las formas de convivencia republicana.

No obstante el clima policial que se vivía por esos años, y el “apagón cultural” ocurrido en el área del pensamiento, en la Universidad de Belgrano y en otros centros de estudios, se reunieron expertos en educación para conversar, intercambiar ideas y proyectar acciones. En otras palabras, se reinició el diálogo entre personas que venían de distintas vertientes ideológicas, todos ellos relevantes en la historia de la educación de la segunda mitad del siglo XX. Ese diálogo se centraba en un interés común, el precepto constitucional de educar y aprender; la historia ha sido narrada por uno de sus protagonistas, Avelino J. Porto en el *Boletín de la Academia Nacional de Educación* titulado *20 Años* (2004).

Vale la pena recordar, en grandes líneas, los 30 años de historia transcurridos ya, para ubicar las sucesivas etapas en que la ANE adquirió su lugar institucional y llevó adelante su tarea.

En diciembre de 1983, asumió la presidencia el radical Raúl Alfonsín, votado por el 51% del electorado en los comicios del 30 de octubre. Contaba con mayoría en la Cámara de Diputados y en los gobiernos provinciales, pero no en el Senado. Por iniciativa del Poder Ejecutivo y con acuerdo del Senado se conformó una nueva Corte Suprema de Justicia de la Nación (la Corte anterior era herencia de la dictadura). En

ese marco comenzó una nueva etapa que los politólogos calificaron de transición a la democracia. Esta se caracterizó por el trabajo legislativo, la resolución de problemas pendientes y la apertura al diálogo en todos los niveles, como la mejor forma de hacer realidad los valores republicanos y democráticos.

Uno de los asuntos pendientes era la cuestión de límites con Chile en el canal Beagle que había quedado en un peligroso estancamiento: la Argentina se negaba a aceptar el arbitraje del papa Juan Pablo II, porque no satisfacía sus reclamos. Debido a la oposición del justicialismo a ratificar el Tratado, la cancillería propuso convocar una consulta popular no vinculante para conocer en forma directa la opinión de la ciudadanía. El “Sí” a la propuesta papal fue abrumadoramente positivo (81% de votos favorables). De este modo se solucionó una cuestión que estuvo a punto de desatar la guerra en diciembre de 1978.

La relación con los países vecinos, Chile, Brasil y Uruguay, que entre 1983 y 1990 iniciaron sus respectivas transiciones a la democracia, hizo necesario volver a trazar las líneas de la política exterior, dejar atrás la desconfianza y el armamentismo y encarar formas modernas de cooperación para el progreso regional. Facilitó esta labor de acercamiento el hecho de que los líderes civiles abocados a la tarea se hubieran conocido y apoyado en las luchas contra sus respectivas dictaduras. De este modo se dieron los primeros pasos del Mercosur. Esta política de Estado fue seguida por los sucesivos gobiernos de la democracia, con éxitos, fracasos y períodos en que los problemas comerciales resurgieron, no así los militares, definitivamente superados. En la relación con los Estados Unidos, el gobierno no aceptó desarmar el proyecto misilístico Cóndor II emprendido por el gobierno militar con tecnología europea y se negó a ratificar el Tratado de Tlatelolco de no proliferación de armas nucleares.

En política interior, Alfonsín impulsó una política de Derechos Humanos cuyo primer paso fue derogar la ley de amnistía de la Dictadura y someter a juicio a las Juntas Militares responsables de la llamada “guerra sucia”. Cuando se advirtió la pasividad del Consejo General de las Fuerzas Armadas, al que en principio se encomendó la tarea, el juicio pasó a la Cámara Federal de Apelaciones, algo inédito en las transiciones de la región donde se pactó la no revisión del pasado (más tarde

esos pactos fueron revisados). Este Tribunal condenó a los principales responsables a penas de destitución y prisión perpetua (1985).

Paralelamente se conformó la Comisión Nacional de Desaparecidos, integrada por personalidades independientes y presidida por el escritor Ernesto Sabato. Esta investigó los abusos, visitó cárceles clandestinas, recibió denuncias y presentó los resultados en el informe titulado *Nunca Más*, cuyo título y contenido tuvieron alto valor simbólico.

“No tendremos miedo nunca más”, el himno *Venceremos* de los pacifistas estadounidenses, entonado en las concentraciones que acompañaron a la instalación del gobierno constitucional, indicaron un cambio de clima y la búsqueda de una sociedad abierta y participativa. Por otra parte, en la Argentina de la democracia ningún sector estaba dispuesto a resignar privilegios.

En lo educativo y cultural, la prioridad fue eliminar las listas negras de censura de textos y de autores y las distintas formas en que se ejercía el autoritarismo sobre la sociedad. Esto, que respondía al reclamo de expresión libre y plural, repercutió en la escuela, en las relaciones entre docentes, padres y alumnos. La disciplina se ablandó, la opinión del alumno fue valorada. El ingreso irrestricto a las universidades nacionales, promesa de campaña de la UCR fue establecido, y para compensar los desniveles en la formación de los inscriptos, se creó el Ciclo Básico obligatorio en la UBA. En 1988 tuvo lugar en Córdoba el Segundo Congreso Pedagógico Nacional, cuya misión fue fijar los objetivos y funciones de la educación en una sociedad participativa y plural. De los preparativos formaron parte las asambleas de base en las que tomaron parte educadores, padres, partidos políticos y representantes de la Iglesia Católica y de otros credos.

La relación de las provincias con el Estado nacional tomó nuevos rumbos y no se produjo ningún caso de intervención federal.

El proyecto de ley de democratización sindical, impulsado por el Ministerio de Trabajo en los primeros cien días, fracasó en el Senado. Como consecuencia del traspie, los gremios mantuvieron sus estructuras y se aplicaron a reclamar al gobierno mejoras salariales que compensaran la escalada de la inflación. La rama sindical del peronismo tomó a

su cargo la oposición a las políticas económicas y organizó trece paros generales, varios de ellos con movilización activa. Por su parte, los denominados “capitanes de la industria”, por lo general contratistas del Estado, exigían reintegros, exenciones impositivas y otras facilidades.

La deuda externa acumulada cuando el crédito externo era barato, que hizo crisis en 1982, advirtió que los países en desarrollo se habían endeudado por encima de sus posibilidades. Sin soluciones de fondo, la inflación era inevitable. Esta herencia económica constituía un problema gravísimo que no fue advertido por el presidente Alfonsín con la misma claridad con que entendió la necesaria reparación en el drama de los desaparecidos.

Cuando la inflación llegó al 600 %, en 1985, Juan Vital Sourrouille, designado ministro, se abocó a encontrar la fórmula de estabilizar la economía a través del Plan Austral, según el cual se cambió de nombre el signo monetario y el Estado se comprometió a no emitir. Al principio, los resultados fueron favorables, la economía se serenó y en medio de una oleada de renovado optimismo, el gobierno ganó las elecciones de diputados. Alfonsín imaginó entonces que podría encabezar el Tercer Movimiento Histórico.

Dos años después el clima cambió nuevamente. Como consecuencia de la política de Derechos Humanos, se produjo un alzamiento militar en la Semana Santa de 1987, que puso en jaque al gobierno. Este, empeñado en mantener la paz y en desarmar el conflicto, aceleró el dictado de la Ley de Obediencia Debida, que permitió que parte de los encausados recuperara su libertad. La decisión, justificada en la razón de Estado, desalentó y enojó a muchos de sus partidarios.

A esto se sumó la fuerte presión sindical. Para reanudar el diálogo con los sindicatos peronistas, un sindicalista de esta filiación fue nombrado Ministro de Trabajo. Los aumentos fueron concedidos y el Plan Austral comenzó a ceder. Los empresarios organizados en el Grupo de los Ocho expresaron su descontento. Las elecciones de 1987 favorecieron al peronismo que obtuvo la mayoría de los gobiernos provinciales y de la bancas en juego.

Entre tanto, nuevas leyes pusieron en claro los cambios producidos en el ámbito de la familia en los tiempos modernos. Se aprobaron las leyes de divorcio vincular y de equiparación de los hijos nacidos dentro o fuera del matrimonio. A pesar de que la Iglesia Católica se opuso, no hubo mayor resistencia. También la Iglesia atravesaba un proceso interno renovador; la mayoría del Episcopado era firme partidario de la opción por la democracia y de contribuir a la pacificación.

Los cambios afectaban asimismo a los partidos políticos. La práctica de realizar elecciones internas, que era patrimonio casi exclusivo del radicalismo, se extendió a otras agrupaciones. El peronismo, que desde su fundación había dependido de la voluntad de un líder, tuvo que decidir en internas quién encabezaría la fórmula del PJ. Compitieron el gobernador de Buenos Aires, el dirigente histórico Antonio Cafiero, con el gobernador de La Rioja Carlos Saúl Menem, muy popular e identificado con los caudillos tradicionales de su tierra. Por su parte, los radicales eligieron al gobernador de Córdoba, Eduardo Angeloz, que había realizado una buena administración. Tanto Menem como Angeloz fueron acompañados en sus respectivas fórmulas por dirigentes bonaerenses, según una tradición que viene del siglo XIX.

Durante la campaña electoral de 1989, una serie de gravísimos problemas afectó la imagen y la credibilidad del gobierno. Fueron estos las nuevas rebeliones de militares descontentos (apodados *carapintadas*); un rebrote subversivo, el copamiento del cuartel de La Tablada, que causó decenas de muertos; la crisis energética consecuencia de una prolongada sequía; y, finalmente, la hiperinflación desatada cuando se conoció que los organismos internacionales de crédito no prestarían más dinero para sostener la tambaleante economía argentina. De la corrida cambiaria se pasó a la remarcación de productos básicos y de estos al asalto a supermercados en los que se mezcló gente desesperada con activistas políticos dispuestos a agravar el caos. Se decretó el estado de sitio.

Las elecciones nacionales de mayo de 1989 dieron el triunfo a Carlos Menem. Obtuvo la mayoría de las Cámaras de Senadores y de Diputados y de los gobiernos provinciales. Abrumado por las circunstancias, Alfonsín adelantó la entrega de su gobierno de diciembre a julio, para

despejar el camino a nuevas formas de hacer política y de terminar con la inflación.

Se abría entonces un largo período en el que, bajo la sigla del PJ, se llevó a cabo una política de modernización que aspiró a equiparar al país con las potencias del primer mundo y empezó a demoler el Estado de bienestar. Un giro sorprendente, ya que Menem era visto como un gobernante populista, sin vínculos con los grupos de poder económico. El presidente que en la campaña electoral prometió “el salarizado” y “la revolución productiva”, tejió alianzas impensadas: para designar a los dos primeros ministros de Economía consultó a los grandes empresarios y estos recomendaron a altos ejecutivos del grupo Bunge y Born, una multinacional especializada en alimentos; también se acercó al ingeniero Álvaro Alsogaray, fundador del partido UCD, de tendencia liberal.

El punto de partida de este ambicioso proyecto fue el tembladeral de la hiperinflación; el año 1989 cerró con la increíble cifra de 3079% y el problema tuvo en jaque al gobierno en sus primeros dos años. En este marco angustiante se aprobaron las leyes de Emergencia Económica y de Reforma del Estado que concluían con ciertas modalidades del “capitalismo asistido” y desarmaban las obligaciones financieras del Estado en el corto plazo, a expensas de los ahorristas.

El nombramiento de Domingo Cavallo, de la Fundación Mediterránea, en la cartera de Economía, dio un giro positivo en el sentido de la estabilidad, mediante la estrategia de la paridad peso-dólar fijada por ley, el compromiso de no emitir moneda sin respaldo, y de vender las empresas públicas deficitarias. La responsabilidad estatal en cuando a la educación y a la salud fue trasladada a las provincias. Las empresas públicas privatizadas en una primera etapa fueron las de teléfono, gas, centrales hidroeléctricas, termoeléctricas, líneas aéreas y ferrocarriles.

La Ley Federal de Educación (1994) extendió la escolaridad obligatoria, dividió los ciclos del aprendizaje y fijó aumentos periódicos de la inversión pública en el área. A pesar de las buenas intenciones, los problemas educativos se agudizaron, sobre todo en el ciclo secundario.

El panorama mundial se transformó en 1989 con la caída del Muro de Berlín, la transición a la democracia de los países de la Europa del

Este, la reunificación de Alemania y la división de la Unión Soviética en repúblicas independientes. En este nuevo escenario, la cancillería argentina se aplicó a lograr un acercamiento con el gobierno de los Estados Unidos, con el objetivo de constituirse en el aliado más confiable en Sudamérica. La Argentina colaboró en el operativo de la Guerra del Golfo (1990), al que envió naves de la Armada, desarmó el proyecto misilístico de la fuerza aérea en Falda del Carmen (Córdoba); dejó de pertenecer al Movimiento de Países No Alineados, o del Tercer Mundo, y acordó restablecer las relaciones con Gran Bretaña, interrumpidas desde la Guerra del Atlántico Sur. Las gestiones para refinanciar la deuda externa fueron exitosas y los organismos de crédito internacionales elogiaron el cambio de rumbo efectuado por la Argentina.

En la relación con las Fuerzas Armadas, el gobierno actuó con mano dura para reprimir un motín militar, pero concedió una amplia amnistía a los jefes condenados en el Juicio a las Juntas; paralelamente, se ofreció una reparación económica a las víctimas de la Dictadura.

En el orden interno, gracias a la estabilidad se recuperó el salario y hubo menos pobres; la clase media aprovechó las facilidades del “uno a uno” para comprar electrodomésticos, viajar, adquirir bienes inmobiliarios. La privatización de empresas públicas se llevó adelante en forma inexorable, a pesar de la protesta gremial que finalizó por calmarse, mientras los negocios empresarios paralelos pasaban a manos de la dirigencia sindical.

El oficialismo ganó con holgura las elecciones de mitad de mandato y se dispuso a reformar la Constitución Nacional. Para facilitar su reelección, Menem firmó el Pacto de Olivos con el jefe de la oposición, Raúl Alfonsín (1993). El Pacto, que fijó el temario a reformar y habilitó la reelección, generó un fuerte debate interno en la UCR y tuvo un alto costo a juzgar por el descenso abrupto del electorado radical en las elecciones de convencionales constituyentes; por su parte, el peronismo se dividió entre quienes exigían un regreso a ciertas máximas fundacionales del peronismo, y los defensores del pragmatismo de Menem.

La reforma constitucional de 1994 acortó el mandato presidencial a cuatro años, autorizó la reelección inmediata y ofreció la posibilidad de

reelecciones indefinidas con intervalos de cuatro años; el texto constitucional incorporó novedades tales como la jefatura de gabinete, los tres senadores por provincia (mayoría y minoría); la autonomía de la Capital Federal, y el Pacto de San José de Costa Rica, en lo que se refiere a los Derechos Humanos.

En 1995 la fórmula Menem-Ruckauf ganó las elecciones presidenciales con el 51% de los votos, cifra que superó a los obtenidos en 1989; lo siguió el candidato del FREPASO (peronistas disidentes e izquierda nacional); la UCR quedó en tercer lugar.

En esta segunda presidencia de Menem, afectaron al plan económico los problemas derivados de la paridad peso-dólar, la apertura al comercio exterior, el déficit en los presupuestos de las provincias y el bajo precio de las exportaciones tradicionales. Si bien llegaron en parte las ansiadas inversiones, las fábricas de capitales nacionales no pudieron sostenerse y sus dueños las vendieron a firmas extranjeras o sencillamente las cerraron. En una segunda ola de privatizaciones, YPF pasó a manos de la petrolera española Repsol. La tasa de desempleo, sin redes de contención social, subió al 17 % y la distribución del salario se volvió más regresiva. En respuesta al deterioro social se organizaron piquetes de protesta.

Entre tanto, empezó a ser más visible la escasa eficacia de la Justicia para llevar a los tribunales a los funcionarios acusados de negociados; denuncias que en un comienzo pasaron inadvertidas —las de IBM, por ejemplo— tomaron estado público en la medida en que la abundancia económica daba lugar a la escasez. El malhumor social aumentó.

Los atentados contra la Embajada de Israel y la mutual israelita AMIA conmovieron al mundo y contribuyeron a deteriorar la imagen del gobierno, que no pudo identificar a los responsables. Otro hecho luctuoso, el estallido de la Fábrica Militar de Río Tercero, derivación del contrabando de armas del Ejército argentino a países en guerra, generó sospechas y un juicio que llevó al presidente a los Tribunales, una vez que concluyó su mandato.

En 1999 estaban dadas las condiciones para un cambio político; con el claro objetivo de sumar votos, se aliaron la UCR y el FREPASO. La

candidatura presidencial se definió en una interna que favoreció al radical Fernando de la Rúa, primer jefe de gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y exsenador nacional por ese distrito. Su compañero de fórmula fue el frepasista Carlos “Chacho” Álvarez. La Alianza se comprometió a terminar con la corrupción y en lo económico a mantener la paridad peso-dólar. Esta decisión respondía a la voluntad de la mayoría.

Las elecciones nacionales de 1999 le dieron el triunfo a Fernando de la Rúa (48,50%); el candidato justicialista, Eduardo Duhalde llegó en segundo término (38%); la provincia de Buenos Aires continuó siendo el bastión del peronismo, la Capital Federal fue ganada por la Alianza y en las provincias hubo mayoría del PJ. En consecuencia, un presidente peronista le colocó la banda a su sucesor, de filiación radical, en un acto cívico calmo, que parecía reflejar el éxito de la transición a la democracia.

No obstante las buenas perspectivas aparentes, el momento internacional no era propicio para las economías endeudadas. Se avecinaba la gran crisis de comienzos de siglo. No obstante, el presidente De la Rúa optó por no hacer grandes cambios en la herencia recibida: respetó la composición de la Suprema Corte de Justicia y se aplicó a hacer buena letra en materia económica. Como resultado de una combinación de los factores adversos antes citados, a los que se sumó el peso de la deuda externa, sin cambio de rumbo y sin recursos políticos para intentarlo, la crisis era inminente.

La protesta social se manifestó en huelgas de trabajadores organizados, piquetes de desocupados, cortes de rutas y manifestaciones; a esto se sumó la silenciosa emigración de jóvenes, desalentados por la falta de oportunidades. La denuncia de coimas en el Senado —que recientemente fue descartada de plano por la Justicia— dio lugar a la renuncia del vicepresidente Álvarez y afectó la credibilidad del gobierno.

A comienzos de 2001 esta situación se volvió inmanejable. De la Rúa nombró a Cavallo en el Ministerio de Economía, para revivir su proyecto y conseguir fondos del FMI. No hubo respuesta. El desenlace se produjo en diciembre, como consecuencia de un estallido social en protesta por un “corralito” que prohibía sacar dinero de las cuentas

bancarias. Se repitieron los saqueos y de nuevo se mezclaron la gente desesperada y activistas.

El estado de sitio contribuyó a agravar la situación, hubo decenas de muertos y el presidente renunció. Sin vicepresidente, se presentó la situación de acefalía, prevista por la ley, y que debía resolverse en la Asamblea Legislativa. Entonces, se enfrentaron los gobernadores peronistas entre sí, y el conflicto concluyó luego de días de incertidumbre con la designación del senador bonaerense Eduardo Duhalde en la Presidencia de la Nación. Hasta la existencia de la República Argentina y el derecho de su gente al autogobierno se pusieron en duda en esos días.

El gobierno de Duhalde fue de transición. En su trancurso finalizó la paridad peso-dólar. La devaluación pulverizó el salario de los empleados públicos y privados, las jubilaciones y el ahorro, pero vigorizó la actividad industrial, impulsó las exportaciones agropecuarias y favoreció a las grandes empresas endeudadas en dólares. Planes de emergencia social comenzaron a aplicarse para ayudar a los millones de desocupados, mientras las asambleas barriales insinuaban una nueva modalidad de ejercicio de la democracia directa.

A mediados de 2002, ante la posibilidad de nuevos conflictos, Duhalde optó por anticipar las elecciones nacionales. Tendrían lugar en mayo de 2003. El peronismo, sin elecciones internas, se presentó dividido en tres fórmulas: una encabezada por Menem, otra, por el gobernador de Santa Cruz, Néstor Kirchner, y la tercera, por el gobernador de San Luis, Adolfo Rodríguez Saá. En la disyuntiva, Duhalde prefirió a Kirchner.

Los comicios presidenciales expresaron la desorientación del electorado luego del reclamo “¡Que se vayan todos!”, que acompañó a la crisis; Menem obtuvo la primera minoría (24%), Kirchner la segunda (22%), y el tercer puesto lo ocupó Ricardo López Murphy, independizado del tronco radical. No hubo *ballottage* y el 25 de mayo de 2003 asumió Néstor Kirchner.

Los que imaginaban que el nuevo presidente, debido al escaso caudal de sufragios alcanzado, tendría dificultades para gobernar, no imaginaban la capacidad del dirigente patagónico para construir poder,

ni la nueva situación internacional que, luego de décadas de ofrecer condiciones negativas, volvía a componer un escenario favorable a los productos nacionales.

Así comenzaron las presidencias Kirchner: Néstor, 2003-2007; Cristina Fernández de Kirchner, primer mandato 2007-2011; segundo mandato, 2011-2015. Las tres presidencias se han caracterizado por la concentración del poder en manos del Ejecutivo Nacional, la fuerte recuperación económica de los primeros años, el discurso que dividió al país según la ideología y la inscripción de la política exterior en los países del área bolivariana.

Desde el principio, Kirchner procuró ganar espacio al apostar fuertemente a una política de derechos humanos centrada en el castigo a los crímenes impunes de “lesa humanidad” de la Dictadura. Para ese fin, se aplicó a modificar la composición de la Suprema Corte de Justicia, paso indispensable para volver a sentar a los militares en el banquillo. Ambos objetivos fueron logrados y le dieron amplio consenso y el apoyo incondicional de varios organismos de derechos humanos. El gesto simbólico de esta nueva etapa fue ordenar al jefe del Ejército bajar el cuadro del expresidente de facto, Jorge Rafael Videla; la imagen se reproduce sistemáticamente en la iconografía del kirchnerismo. Esto fue acompañado de un relato histórico que revisa la historia reciente y exalta la lucha de la izquierda peronista en los años 1970, pero conserva del discurso del peronismo tradicional la visión nacionalista y la exigencia de unanimidad en torno a un liderazgo fuerte.

En el ámbito de la Justicia, en el curso de los últimos once años se nombraron jueces afines al oficialismo, se modificó la composición del Consejo de la Magistratura, creado por la reforma constitucional de 1994, para darle mayor representación al sector político; y la acción de los fiscales se controló con severidad desde la Procuración General de la Nación para evitar desviaciones de la orientación oficial.

Los primeros años de la presidencia de Néstor Kirchner trajeron una notable recuperación económica. Hubo 45 meses consecutivos de crecimiento y de superávit fiscal, la brecha entre el sector más rico de la población y el más pobre se achicó, aumentó el empleo y la indigencia

se redujo. Se habló del “milagro argentino”, al comparar lo años críticos de 2001-2002, con una recuperación, que en rigor había comenzado en la presidencia Duhalde, con la gestión del ministro Roberto Lavagna quien también acompañó a Kirchner en los primeros dos años.

Aumentó la producción de las fábricas de automotores y de electrodomésticos, la construcción y los bancos hicieron buenos negocios, empezaron los buenos tiempos para las empresas mineras, cerealeras, aceiteras, petroleras y agroquímicas. La gran estrella del despegue económico fueron las exportaciones agrícolas, principalmente la soja, cuya expansión desplazó a la ganadería y a otros cultivos tradicionales. Otras actividades vinculadas a la producción de energía y al transporte sufrieron las consecuencias de los precios mantenidos artificialmente bajos, para favorecer el consumo. A fin de subsanar el problema, el gobierno aplicó una política de subsidios y de importación de combustibles, cada vez más costosa.

La soja se constituyó en el eje de un grave conflicto en 2008, cuando el gobierno, en plena expansión del gasto público, se aplicó a buscar más recursos y aumentó las retenciones a las exportaciones agropecuarias. La reacción del sector rural, inesperada por su fuerza y amplitud, provocó un desenlace impensado: la ruptura entre el vicepresidente Julio Cobos (radical) y Cristina Fernández de Kirchner.

En este contexto, las elecciones legislativas de mitad de mandato (2009) resultaron adversas, pero la presidenta reaccionó, se manejó con decretos de necesidad y urgencia, dejó afuera al Congreso y logró una fuerte recuperación de su imagen. A esto contribuyó la celebración popular del Bicentenario de la Revolución de Mayo, el fallecimiento de Néstor Kirchner, que volcó las simpatías hacia su viuda, la mejora de la economía y la Asignación Universal por Hijo, ley que fue apoyada por todos los partidos.

Entre tanto, habían proliferado las denuncias de negocios vinculados al poder, de enriquecimiento de los altos funcionarios, y de prácticas sistemáticas corruptas, por ejemplo, en la licitación de las obras públicas.

En política exterior, la Argentina se alineó con los países bolivarianos, fuertemente antiimperialistas, inspirados en el modelo de Cuba,

y liderados por el presidente de la República Bolivariana de Venezuela, Hugo Chávez. También se ratificó el vínculo con Brasil. En la relación con los Estados Unidos, se descartó el proyecto de establecer un área de libre comercio continental y se condenó el “consenso de Washington” que inspiró la política económica del menemismo (2005).

Para contrarrestar dicha política, se tomaron medidas como la estatización de Aguas Argentinas, Aerolíneas Argentinas y, finalmente, YPF (2012), cuya mayoría accionaria fue expropiada sin indemnización a la empresa Repsol (si bien recientemente se le ha pagado una suma que resultó satisfactoria para ambas partes). La gerencia de estas empresas ha sido puesta en manos de administradores jóvenes, identificados en la agrupación La Cámpora, y muy especializados en el caso de YPF.

En Ciencia y en Educación, la inversión estatal aumentó; asimismo, creció el número de alumnos en el sistema educativo. No obstante los progresos registrados, nuevos e ineludibles problemas reclaman la atención de las autoridades y de la ciudadanía. Son estos, entre otros, el de la deserción escolar, la violencia escolar y el inocultable avance de la droga que reclaman poner el acento en las soluciones y dejar de lado banderías y prejuicios.

Este es a grandes rasgos el camino recorrido por el país en los 30 años de vida de la Academia Nacional de Educación, y el marco histórico en el que se insertan los temas tratados por la institución para responder en cada época a las necesidades de la educación argentina.

PASO PREVIO A LA EDUCACIÓN, CEREBROS EN ÓPTIMAS CONDICIONES

AC. ABEL PASCUAL-ALBINO BEÑACAR

I. El problema

A. Detectamos el problema

El cerebro es el órgano que más rápidamente crece. Cuando el niño nace, el cerebro pesa del 1 al 2% de su peso corporal, alrededor de 35 a 70 g (6 monedas de un peso para arriba). A los 14 meses, cuando camina 900 g (150 monedas de un peso), el 80% del peso definitivo, ya que en el adulto llega a 1200 g (200 monedas de un peso), por lo tanto, el crecimiento gigantesco lo hace en el primer año de vida.

¿Por qué es tan importante el primer año de vida? Cada neurona —de los 100.000 a 140.000 millones que tenemos en los 3 milímetros de espesor de la corteza cerebral, 3 rayitas de un centímetro— emite entre 5000 y 15.000 cables. ¿De qué depende que emita 15.000 cables, en vez de 2000, 3000 o 5000? De la buena alimentación, 50%, y de la buena estimulación, 50%. Si se lo alimenta adecuadamente y estimula adecuadamente, tendrá un cerebro cableado, estos cables luego se interconectan entre sí, dándole al individuo la memoria, la capacidad de relación, asociación, experiencia, etc., etc. Ese cerebro cableado, maduro, intacto, con muchas interconexiones interneuronales podrá ser educado. La educación es una semilla maravillosa, pero toda semilla para fructificar necesita un sustrato, y el sustrato anatómofisiológico anatómofuncional donde se siembra la educación, es un justamente un cerebro intacto. Si no tenemos cerebros intactos, no hay qué educar.

En el primer año de vida, el cráneo crece 1 cm por mes, esto lo constatan permanentemente todos los pediatras del mundo cuando miden el perímetro craneano del niño que mensualmente es llevado a control. En efecto, el niño nace con 35 cm de perímetro craneano —que es la medida del canal del parto que todos hemos atravesado al nacer— y

a los 12 meses tiene 47 cm. O sea que en el primer año, creció 12 cm. ¿Cuántos centímetros crece en el segundo año? Solamente dos centímetros: 1 cm en el primer semestre en el que se cierra la fontanela anterior y el cráneo pasa a ser “una unidad sellada”, y 1 cm en el segundo semestre. ¡¡¡Lo hecho, hecho está!!! Las posibilidades de maniobra se van agotando; si queremos accionar sobre ese cerebro, debemos hacerlo fundamentalmente en el primer año de vida que es la etapa de la primavera del sistema nervioso central; después de la primavera, vendrá el verano, el otoño y el invierno; pero nunca más tendrá primavera. Es por eso que el profesor Mönckeberg destaca que el primer año de vida, marca la suerte de ese individuo, de ese pueblo, de esa nación.

La desnutrición es el resultado final del subdesarrollo, genera pobre cableado neurológico y su consecuencia es la debilidad mental, la única que se puede prevenir, la única que se puede revertir, la única que es creada por el hombre. Ese niño estará condenado de por vida, no tendrá posibilidades de aprender y, por ende, estará condicionado al desempleo y subempleo, repitiendo el ciclo de miseria, pobreza, desocupación y subdesarrollo del cual fue víctima. ¡¡¡El daño es individual y social!!!

Europa sale de sus dos guerras absurdas porque el intelecto estaba intacto, en cambio, América Latina no sale de su atraso crónico porque nuestro intelecto está dañado. A esto el profesor Mönckeberg llama daño sociogénico-biológico.

Ahora bien, este vertiginoso crecimiento, insisto, no solo depende de una buena alimentación, sino también de una buena estimulación afectiva. El papel fundamental lo cumple la familia, la única escuela de humanidad que existe. En efecto, ¿dónde aprende un varón a ser varón si no es mirando a su padre? ¿Dónde aprende una mujer a ser mujer, si no es mirando a su madre? ¿Dónde, a respetar a un anciano si no se tuvo un abuelo, a un bebuto o a un enfermo si no se vivió en familia? Es allí donde somos queridos y respetados, no por lo que tenemos, sino por lo que somos.

El niño que se cría en un ambiente chato y gris, con ausencia de colores, de música, de alegría, con figuras maternas o paternas desdibujadas, cuando no ausentes; ese niño sufre deprivación afectiva.

Esta privación afecta el desarrollo cerebral del niño, reflejándose entre otros parámetros, en una disminución de su capacidad intelectual, que más tarde lo va a afectar negativamente en el proceso de aprendizaje (repetencia, deserción, etc.). Un notable porcentaje de los chicos en América Latina no termina la escuela primaria, el 80% de los presos de las cárceles de Buenos Aires no tienen la primaria completa, y el 80% de los grandes criminales de Mendoza ¡han sido desnutridos de segundo y tercer grado! ¡Eso nos tiene que decir algo!

Pobreza y desnutrición temprana frecuentemente coexisten, por lo que ambos factores potencian su acción negativa sobre el desarrollo cerebral. Ello es una observación constante en países subdesarrollados, donde gran parte de la población infantil sufre el retraso del crecimiento y también del desarrollo cerebral.

La metodología de Conin se convierte en referente para la prevención y recuperación de la desnutrición infantil, porque vamos a los orígenes del problema, realizando un abordaje integral e interdisciplinario de la problemática social que da origen a la extrema pobreza, involucrando a la madre como primer agente sanitario y figura principal en la recuperación de su hijo.

Aprendimos de Mönckeberg que, al estudiar el medioambiente familiar de niños pertenecientes a los niveles de extrema pobreza, se puede comprobar que está muy distorsionado, ya que no se cumplen los roles parentales. La imagen del padre muy dañada, es frecuente la violencia familiar y los abusos. Durante esta época de gran aprendizaje, en que el niño comienza a explorar el mundo que lo rodea, se encuentra con un medio familiar gris y aplastante, que no estimula su imaginación ni exacerba su curiosidad. Tal vez la más grande deficiencia sea la carencia de estimulación verbal, ya que el vocabulario de los padres es muy restringido. El niño nace y se desarrolla en un ambiente de inseguridad y carente de estímulo psíquico y afectivo. Ya son muy numerosas las investigaciones que confirman el retardo mental en niños que nacen y viven bajo estas condiciones, asegurando que las experiencias negativas de los primeros años de vida, dejan graves secuelas en el desarrollo cerebral.

B. Nuestra vergüenza

Cuando vemos cómo viven muchos hermanos nuestros en América Latina, casuchas construidas en terrenos fiscales, junto a las vías del ferrocarril, sin ningún servicio; chicos durmiendo en un pozo en la tierra, tapados con perros, porque no tienen ropa de cama, no tienen ropa de abrigo, no tienen estufa y tampoco tienen techo porque es un plástico... no puedo dejar de pensar que no tenemos vergüenza. ¡Hemos perdido la vergüenza! Esas “casas” tienen el techo de quinchá —yuyos, ramas— lleno de vinchucas. Luego compramos drogas para combatir el chagas cuando, en realidad, lo que deberíamos hacer es erradicar cuanto antes el rancho. Vemos cocinas que dan lástima. Cuantas veces como médico he dicho yo: ... bueno, señora, hierva todo en una cacerola, sáquelo con una pincita, póngalo sobre el mármol y tape todo con un lienzo blanco bien planchado. Porque eso nos enseñan a decir en la universidad. Pero no nos dicen que el 30% de nuestra población vive por debajo de la línea de pobreza. En América Latina tenemos 70 millones de niños con necesidades básicas insatisfechas. Jamás vamos a salir, si no abordamos con seriedad y responsabilidad este tema.

La desnutrición infantil es asombrosa en la Argentina, nación que además de producir por año alimentos para 400 millones de personas, tiene la capacidad para producir fácilmente nutrientes para 800 millones de habitantes más. Y digo que es asombrosa porque, cuando un país goza de estas características positivas y genera de modo masivo y creciente niños desnutridos, la evidente fractura cultural que padecen sus habitantes es puesta de manifiesto de modo alarmante. En los países de regiones desérticas, donde no hay agua ni alimentos, existe el drama del hambre y la mortalidad por hambre, lo cual no es una enfermedad, sino un hecho trágico; pero donde se producen alimentos para 400 millones de personas, desde el punto de vista de la medicina social, no hay hambre... ni puede haberla, de modo que lo único que podría existir sería una dramática enfermedad denominada desnutrición infantil, que no tiene connotaciones físicas, sino culturales y éticas: el hambre se resuelve con alimentos, pero la desnutrición infantil, que es indiferente a la existencia o no de alimentos, se da con ellos o sin ellos.

Revertir la desnutrición infantil exige poner punto final al hecho de que este sea menos amable (difícil de querer y expresarle afecto), un desnutrido causa distancia instintiva: es flaco, feucho, maloliente, pasivo, poco demandante y, por ende, no dan ganas de abrazarlo, ni besarlo, ni mimarlo, causa cierto rechazo... Todo esto hace que experimente soledad y abandono y a que se desencadene una progresiva depresión que lo debilitará a la hora de reclamar el afecto que necesita y merece.

La desnutrición infantil, es una enfermedad específica, y sin la guía de quienes han consagrado su vida a la comunicación y verificación de este terrible flagelo, los argentinos seremos pasibles de seguir siendo víctimas de la popular Ley de Murphy. Si seguimos haciendo lo que estamos haciendo, conseguiremos lo que estamos consiguiendo, es decir, una sociedad con más niños desnutridos.

C. Un poco de historia

En Mendoza, comenzamos nuestro trabajo, en una zona llamada El Algarrobal, adonde fuimos ante la insistencia del padre Eduardo Algora, un sacerdote uruguayo muy preocupado por la pobreza en la zona. Él tenía una iglesia en construcción y nosotros comenzamos nuestra tarea docente, subidos a un tacho de 20 litros de pintura, debajo de un árbol. Cuando completó el padre Eduardo la obra gruesa de la iglesia, nos mudamos allí y, antes de terminarla, fue trasladado a Paraguay. El nuevo párroco Pedro Chiesa, nos estimuló a seguir trabajando. Al poco tiempo, la familia Arenas Civit nos prestó una casa de la zona para nuestra labor. Pudimos crecer. Allí nos visitó Linda Rotemberg. Ashoka también se sumaba.

Luego vino Conin Rivadavia, a 50 kilómetros de Mendoza, donde después de una charla en un colegio, nació la inquietud en un grupo de mujeres de hacer un nuevo centro. Rápidamente se pusieron a trabajar, pues la municipalidad de la zona nos dio el espacio físico para hacerlo. Fue en el segundo año de nuestro centro primario en El Algarrobal, ¡cuando nuevamente apareció el padre Eduardo llamándonos desde Paraguay! ¡Una vez más, vimos su estampa de ángel guardián preocupado por los más débiles! Nació Conin Paraguay. Todo fue fantástico, pues en

dos años y medio, tuvimos la idea, la concretamos, y la exportamos. Eso lo destacó nuestro querido y admirado Bill Drayton en una reunión en Buenos Aires: Esa felicitación será siempre nuestro orgullo. Ashoka nos ayudó cuando éramos un poco más que una promesa. Fue fundamental. Renuncié al hospital donde trabajaba y pude dedicarme más al emprendimiento. Todo fue más fácil. Nos ayudó a pararnos, nos posicionó en el mundo. Nunca lo olvidaré.

II. La solución

Para revertir este mal, debemos trabajar en prevención y recuperación, centrando el accionar en tres pilares: docencia, asistencia e investigación.

En Conin, hemos creado el Primer Centro de Recuperación Nutricional de la República Argentina (Microhospital), que se puso en marcha en el año 1999, siguiendo el exitoso modelo chileno implementado en 1975 por el profesor Fernando Mönckeberg, quien logró recuperar a más de 100.000 niños a lo largo del país vecino.

La actividad de este tipo de centros está basada en la atención integral y recuperación nutricional de niños de 0 a 3 años con diagnóstico de desnutrición (moderada o grave), primaria (sin una enfermedad de fondo) o secundaria (con enfermedad de fondo), y se puede observar que la desnutrición más frecuente es primaria, es decir, aquella producida por la falta de aportes nutricionales, ya sea por bajos recursos económicos y/o falta de hábitos alimentarios saludables.

Hasta hoy hemos podido recuperar más de 950 niños, ¡¡¡con 0,5% de reingresos y 0% de mortalidad!!!

La creación de este tipo de centros se basa en las siguientes consideraciones:

1. No se internan niños con enfermedades infecciosas.
2. Los desnutridos son inmunodeficientes, inmunodeprimidos, y por eso, necesitan un ambiente aislado de las enfermedades infecto-contagiosas.

3. Según Mönckeberg, internacionalmente hablando, la mortalidad infantil en un hospital general de un niño desnutrido es del 28%; el tiempo de internación de 3 a 4 meses, los reingresos, alrededor de 4 por año y el costo operativo alrededor de 300 dólares día/cama.

En cambio en los Centros de Recuperación Nutricional de Conin, el tiempo de internación es de un mes a un mes y medio; los reingresos son ínfimos porque se trabaja sobre la familia (una vez dada el alta se hace un seguimiento interdisciplinario durante un año con asistencia alimentaria) y, por último, la mortalidad es del 0% y el costo operativo es de 30 dólares día/cama. Diez veces menos mortalidad y diez veces menos costo.

Nuestro centro de tratamiento cuenta con un equipo profesional especializado: pediatra, nutricionista, psicóloga, asistente social, fonoaudióloga, enfermeras, kinesiólogas, estimuladoras, que trabajan tanto con el niño como con su madre, incorporándola al tratamiento del niño y haciéndola participe de los logros físicos, psíquicos y espirituales en la que ella es actora y testigo.

Asimismo, el centro está integrado a la red de salud de la provincia, centros de salud, postas sanitarias u hospitales públicos: de ellos son derivados y a ellos son referidos una vez dados de alta.

Se debe entender que el éxito del tratamiento no solo dependerá de una adecuada ingesta, sino también de la estimulación y afecto que el niño reciba, acciones en las cuales tiene una importancia vital el papel de la madre/tutora/cuidadora, etc., por ello, las actividades formativas y educativas sobre la madre y el resto de la familia son de una importancia fundamental, ya que, cuando el niño retorne a su casa, si hemos accionado adecuadamente sobre el niño y su entorno, disminuirémos notablemente las posibilidades de reingresos.

En los niños desnutridos, además de los trastornos que produce la desnutrición misma, se suman también los efectos negativos del abandono, la falta de estimulación, la inseguridad y la carencia de afecto. Los niños desnutridos son frecuentemente rechazados o no deseados. Generalmente sus madres son menores de edad, solteras y el afecto y

estimulación que brindan a sus hijos es muy escaso. Sin lugar a dudas todo ello, junto con la desnutrición, constituye un grave estrés crónico, que podría explicar las alteraciones observadas en los mecanismos de defensa inmunológicos. Este hecho se ha podido comprobar durante la recuperación. Si, además del tratamiento nutricional, se agrega un intenso programa de estimulación psíquica y afectiva, mejoran los mecanismos y disminuyen las enfermedades infecciosas. En eso radica principalmente el éxito obtenido por Conin en la recuperación de niños con desnutrición grave. En un hospital convencional, es muy difícil desarrollar programas de estimulación psíquica y afectiva individual.

También se incorporan niños en riesgo nutricional y/o social, por ejemplo, niños judicializados, padres enfermos, presos, fallecidos y en extrema pobreza; para estos casos, creamos los Centros de Prevención y Promoción Humana, únicos en el mundo, cuyo costo es 10 veces menor que los centros de recuperación.

En efecto, nos dimos cuenta, hace 18 años, de que la desnutrición es el resultado final del subdesarrollo, de nada sirve que alimentemos a un chico si lo devolvemos al ambiente hostil del que proviene; a los 15 días lo estamos alimentando nuevamente. Advertimos que, si queríamos quebrar la desnutrición, debíamos hacer un abordaje integral de la problemática social que da origen a la extrema pobreza. Buscamos dar respuestas concretas a cada problema concreto.

Generamos así los centros de prevención, allí atendemos a niños de 0 a 5 años, brindando especial atención a la familia, fortaleciéndola como la primera célula social, como lo que es, insisto: la única escuela de humanidad que existe.

Estos centros cuentan con servicios y programas destinados al niño y su familia, gracias a un equipo interdisciplinario (pediatra, nutricionista, estimuladora temprana, psicopedagoga, fonoaudióloga, asistente social, maestras de nivel inicial, etc.) que aborda al niño desde sus múltiples necesidades y entrena a la madre para que sea ella la artífice de la recuperación de su hijo.

El servicio social establece el primer contacto con la madre, el padre y/o los responsables de la protección y el cuidado de los niños. Esta

información general nos permite tener una impresión diagnóstica del contexto social y familiar y nos posibilita determinar el o los motivos posibles de ingreso: desnutrición, antecedentes judiciales, y/o presencia de otros indicadores de riesgo social.

La asistente social acompaña a las familias durante su estadía en el programa, fortaleciendo los factores protectores y disminuyendo los factores de riesgo, que se visualizan a través del diagnóstico social del grupo familiar.

Luego el niño es atendido por el servicio de pediatría, quien realiza el diagnóstico nutricional integrado y recomienda el tratamiento a seguir. La evaluación, además de determinar la situación actual del estado nutricional, identifica las causas que lo originaron.

El servicio de pediatría trabaja conjuntamente con el servicio de nutrición. Las actividades de este último están sustentadas en los siguientes objetivos: fomentar el rol materno como principal agente multiplicador en la familia para contribuir a la recuperación nutricional del niño; capacitar y acompañar a la madre en la adopción de prácticas y conductas beneficiosas en relación con la alimentación del niño; orientar a las familias de los niños respecto a la forma de adquirir y mantener buenos hábitos de alimentación, según los recursos con que cuentan, costumbres y cultura de cada región.

En lo que respecta a los servicios de estimulación temprana (niños desde los 45 días de vida hasta los 2 años y 11 meses de edad) y psicopedagogía (niños entre 3 y 4 años 11 meses de edad), en la primera visita del niño al consultorio se realiza el diagnóstico del desarrollo psicomotor y la evaluación del vínculo materno-infantil, lo cual permite establecer la frecuencia de asistencia del niño a estos servicios, según se encuentre normal, en riesgo o en retraso de acuerdo con los tests utilizados y decidir el tratamiento con una planificación individual y personalizada. Se establecen actividades tendientes al desarrollo de las áreas afectadas: lenguaje, motricidad y coordinación.

El servicio de psicopedagogía deriva al servicio de fonoaudiología, cuando el niño presenta riesgo o retraso en el área del lenguaje. El fonoaudiólogo evalúa específicamente el aspecto expresivo y comprensivo

del lenguaje. Luego planifica el tratamiento en forma individual indicando las áreas a trabajar en el niño y las recomendaciones para la madre de modo que, desde su casa, refuerce las actividades de estimulación.

Para certificar el daño neurológico que produce la desnutrición y la extrema pobreza trabajamos en fonoaudiología y otología con la Fundación Latinoamericana de Enfermedades Neurológicas Infantiles (FLENI): se detectó que el 85% de los niños desnutridos graves no tienen procesamiento auditivo, esto quiere decir que, si bien escuchan, no comprenden el mensaje, pues el círculo vicioso de miseria, pobreza e incultura en el que se encuentran sumergidos ha determinado ya un daño cerebral. Nuestra temprana intervención es importantísima, ya que se revierte este problema, logrando que el niño pueda tener éxito en la educación formal, disminuyendo la deserción y la repitencia escolar significativamente.

Siguiendo nuestro criterio de dar respuestas concretas a los problemas que vamos detectando, adquirimos distintos equipos audiológicos y esto nos permitió brindar un nuevo servicio para nuestras familias: la consulta otorrinolaringológica, en la cual intervienen fonoaudiólogos y pediatras de los centros y un especialista en ORL.

Además de talleres de artes y oficios, lectoescritura, entre otros, durante su permanencia en los centros, la madre recibe formación desde todas las áreas: pediatría, nutrición, atención temprana, psicopedagogía y fonoaudiología, para el cuidado de su hijo, a través de charlas grupales e individuales.

En este sentido, los comedores infantiles y el reparto de cajas de alimentos constituyen una obra muy loable en cuanto obra asistencial impulsada por personas privadas y, si bien contribuyen a la subsistencia física de los niños y a la riqueza ética de quienes solidariamente realizan esta tarea, sería inadmisibles que tales repartos constituyeran la meta suprema de una política social de salud impulsada por el Estado; es más, de ser así, quedaría en evidencia la ignorancia e incapacidad de los funcionarios de turno para prevenir o curar la desnutrición infantil.

No cabe duda de que los comedores infantiles son útiles en determinadas emergencias: terremotos, guerras, inundaciones, etc., pero una

vez superado el conflicto agudo, el niño debe retornar a su casa para comer en familia. La responsabilidad de la educación de los hijos, es de los padres, y se educa con el ejemplo; si bien las palabras conmueven, es el ejemplo el que arrastra y se concreta en la convivencia. La responsabilidad de alimentar a los hijos también es de los padres, puesto que nadie en el mundo está capacitado antropológicamente para hacerlo mejor que ellos (especialmente en la etapa de la nutrición posparto). Es legítimo que el Estado colabore en esta tarea, pero el mayor deber estatal debe contribuir a que los progenitores estén capacitados para asumir ellos mismos la responsabilidad que les compete, lo cual es substancialmente distinto de facilitar que quienes trajeron hijos al mundo deleguen dicha responsabilidad en organismos estatales o sociales; por lo tanto, el objetivo ha de ser que el padre logre con su trabajo el pan, que la madre (aun la que trabaja fuera del hogar) pueda hacerse cargo de la cocina y que toda la familia pueda sentarse cotidianamente en torno a la mesa para compartir la comida y dialogando sobre los avatares de cada uno de los integrantes.

Como control de calidad del trabajo que realizamos, podemos mencionar cuatro investigaciones: una que se hizo en la Universidad de York de la mano del máster en Economía Pablo Lledó, que concluyó que un centro de prevención de desnutrición, modelo novedoso generado en Mendoza, de 250 niños, significaba un ahorro para el país de 250.000 dólares anuales, ya que disminuía, por ejemplo, la mortalidad, la morbilidad, la repitencia, la deserción, la violencia, el resentimiento, etc., y aumentaba la autoestima de la gente, la difusión de conocimientos dentro de la comunidad, la unión familiar, la inserción laboral, etc.

La segunda investigación se hizo con la intervención de un investigador de la Universidad de Harvard, el profesor doctor Marcelo Montorzi, y fue sobre la incorporación de la madre como agente sanitario activo en los centros de tratamiento. El fenómeno fue que, con la incorporación de la madre, podemos decir con sorpresa y genuino orgullo que tenemos el privilegio de haber logrado recuperar más de 900 desnutridos graves con 0% de mortalidad. Este hándicap no lo tiene nadie en el mundo y es imposible de superar.

La tercera investigación se hizo con la Universidad de Las Palmas de la Gran Canaria, de la mano del prestigioso médico catalán Lluís Serra Masjem, y concluye que los chicos desnutridos tratados en Conin en las etapas tempranas de su vida, logran el mismo nivel intelectual de los niños en las mismas condiciones socioeconómicas que no fueron desnutridos y que muchas veces superan estas marcas.

La cuarta investigación se realizó conjuntamente con el FLENI de Escobar, Buenos Aires, Departamento de Garganta, Nariz y Oído, dirigido por el doctor Ricardo Marengo: él con su equipo se trasladaron a Mendoza y detectaron que el 85% de los desnutridos graves no tienen procesamiento auditivo; si bien escuchan lo que se les dice, no entienden lo entienden.

Todos los programas y servicios mencionados buscan recuperar la dignidad de los niños con planes de formación alegres y optimistas que tienden a higienizarlos y perfumarlos, a nutrirlos y mimarlos, a gozar con ellos hablándoles al oído, a sonreírles, a cantarles, a abrazarlos, rescatándolos de la soledad cultural y autista en la que se encuentran inmersos. Y para lograr esto, hay que comenzar con la madre, insisto una vez más: higienizándola y perfumándola (para que el niño también disfrute) y elevarle a ella su autoestima.

Considerando que la educación es uno de los tres pilares de Conin, desde los comienzos de la fundación, nos propusimos transferir nuestra experiencia a otras instituciones: para los centros de la Red Conin, organizamos tres entrenamientos por año destinados a sus profesionales, capacitándolos en nuestra metodología. Hasta la actualidad, hemos dictado once capacitaciones, en las que han participado 227 personas, con un total de 264 horas cátedras.

Llegamos también a estudiantes y profesionales de la salud con capacitaciones, pasantías y rotaciones; hemos contado con la participación de 203 personas no solo argentinas, sino también de otros países.

En alianza con el Banco de Galicia –Programa Valor a tu Salud– desde el año 2007, entrenamos a líderes sociales de la Argentina en nociones básicas de nutrición y alimentación saludable, así como de

estimulación y desarrollo infantil. En 74 capacitaciones se han formado 2240 líderes.

Bajo el lema: “Desarrollo de organizaciones comunitarias”, en alianza con la Red Argentina de Bancos de Alimentos, y con el apoyo económico de la Unión Europea, capacitamos 75 líderes de organizaciones de base beneficiarias de los bancos de alimentos de sus localidades.

Y, por último, gracias a la alianza con la Fundación Carrefour Internacional “Sumando Voluntades para Alimentarse y Aprender”, se logró concientizar a más de 30.000 alumnos de cuarto a sexto grado de 136 escuelas públicas, en 22 provincias argentinas.

III. El sueño por el que luchamos

Día a día luchamos por concretar nuestro sueño: “Soñad y os quedaréis cortos”, aconsejaba San Josemaría. En todos nuestros sueños nos quedamos cortos. En efecto, hemos replicado el modelo de centros de prevención y promoción humana en 15 provincias 57 veces y en 3 países extranjeros con 4 centros más.

Si queremos una gran nación, debemos multiplicar centros de prevención en cada lugar que sea necesario, y dignificar a nuestros hermanos y a sus hogares, a través de 5 acciones que deberían ser políticas de Estado que se mantuvieran en el tiempo, aunque cambiaran los gobiernos:

1. Estimular y alimentar al cerebro del niño adecuadamente en el primer año de vida y, mejor aún, durante el embarazo y el primer año. En efecto, la mujer embarazada debe ser objeto de todo cuidado y protección. Debemos recordar siempre que nuestro país, es enormemente grande, notablemente rico y peligrosamente vacío. “Gobernar es poblar”, dijo Alberdi hace 150 años, quien nos advertía en ese entonces que debíamos tener por lo menos 80.000.000 de habitantes para que el país funcionara. Tenemos que considerar que la Argentina tiene 10 veces más territorio que Italia y la mitad de su población. Cada embarazada nos aporta un ciudadano más. Entre todos, debemos lograr que ese niño pueda desplegar su potencial genético, para tener

igualdad de oportunidades. Debemos procurar que cada niño tenga una escuela donde ir, un agente sanitario que lo asista y una dieta equilibrada que le posibilite un desarrollo físico y mental adecuado. Esto ya no depende de las posibilidades físicas o financieras. ¡Esta es una cuestión de prioridad política!

2. Educar ese cerebro. La educación es una semilla maravillosa, pero, como toda semilla, necesita un sustrato donde sembrarse, y el sustrato ideal para sembrar educación es un cerebro intacto, estimulado y alimentado adecuadamente. Hay que hacer de la patria una gran escuela, advertía Sarmiento hace 150 años y esa pasión, esa filosofía, llevó a la Argentina a ser el primer país del mundo en quebrar el analfabetismo. El “asombro del mundo” nos llamaban, y seguimos siendo el asombro del mundo porque del séptimo lugar del planeta bajamos a la posición 86.

“Hay que educar al soberano”, decía Sarmiento. Tenía razón. Solamente un pueblo es soberano cuando es educado.

3. Cloacas. En esta oportunidad, debemos rescatar la opinión de quien fuera el primer ministro de Salud de la República Argentina, el prestigioso médico de Santiago del Estero, doctor Ramón Carrillo, quien decía “los hongos, los virus y las bacterias como causas de enfermedad son pobres causas, comparadas con el daño tremendo que causa la falta de saneamiento ambiental”.
4. Agua corriente y ¡caliente! Nuevamente el expresidente Sarmiento nos advertía que el agua es como “la sangre de un cuerpo”. Si el Estado impulsara como política social, no solo la provisión de agua potable, sino también de agua caliente, modernizaríamos la consigna bajo la cual tuvo notable éxito el Imperio Romano: carreteras, agua y derecho. El agua caliente está estrechamente relacionada con la higiene: es fácil ser limpio cuando uno tiene todas las comodidades, distinto es cuando se carece de estos elementos que también constituyen derechos humanos.
5. Luz eléctrica. “La luz es como la vista, no hay derecho que una persona quede ciega después de las seis de la tarde”, decía Sarmiento. Cuando uno permanece dentro de un rancho nota que no tiene venta-

nas, pues de esa manera se protegen del frío y, al no haber ventanas, tampoco hay luz al atardecer. Tampoco mesas donde los chicos puedan hacer sus deberes.

... En fin, es muy triste la vida en la pobreza; los pobres no son vagos, son tristes. Tienen una tristeza profunda que linda con la depresión. Debemos ayudarlos a ponerse de pie, a sentirse importantes y queridos, de modo que renazcan en ellos, la alegría, la autoestima, la fe y la esperanza.

Si hacemos estas cinco cosas, seremos una potencia en 30 años: el desarrollo será una consecuencia, viene solo. Pero para eso hay que dejar de pensar en las próximas elecciones, y empezar a pensar en las próximas generaciones. Estos son los cinco puntos necesarios para el desarrollo de nuestro querido país. ¿Y si queremos que se desarrolle América Latina? Tendríamos que dar tres pasos: uno educativo, otro económico y el tercero de integración política. ¡Pero el primer paso no lo podremos dar nunca si no tenemos en todos nuestros países, cerebros en condiciones de ser educados!

Si queremos un gran país, debemos terminar con la eterna guerra del hombre contra el hombre e iniciar todos juntos, como hermanos que somos, la única guerra que vale la pena, la única en la que todos ganamos: la guerra del hombre contra el hambre.

LOS CICLOS DE LA NEUROEDUCACIÓN: UN RECORRIDO PERSONAL

AC. ANTONIO M. BATTRO

Introducción

*Pido a los santos del cielo/ que ayuden mi pensamiento,
les pido en este momento/ que voy a contar mi historia
me refresquen la memoria/ y aclaren mi entendimiento.*

JOSÉ HERNÁNDEZ

En este libro que celebra los treinta años de la Academia Nacional de Educación, intentaré mostrar con algún detalle cómo se generan y se extienden las ideas novedosas en educación. La que nos ocupará ahora es la idea de “neuroeducación” (creo que la primera mención en español de este término se encuentra en Battro y Cardinali, 1996). Abreviamos con este nombre a las neurociencias cognitivas dedicadas a la educación, aquellas que integran la mente, el cerebro y la educación en una teoría y práctica pedagógicas (en inglés MBE, Mind, Brain and Education).

La neuroeducación actual es producto de medio siglo de investigaciones y prácticas que conforman una serie de ciclos fundamentales en los que han intervenido cientos de personas de muchas organizaciones científicas y de las más variadas disciplinas. A continuación, haré un breve relato de aquellos ciclos que me han tocado vivir y que espero sigan creciendo en espirales cada vez más amplias e inclusivas. Esta trayectoria personal es solo un caso de estudio más entre muchos otros que ya forman una enorme trama, un tejido viviente en permanente expansión, con innumerables historias individuales hechas de descubrimientos científicos inesperados, de convergencias y divergencias permanentes. Ahora que veo con nuevos ojos la trayectoria que he recorrido, descubro que los ciclos de descubrimientos se cumplen a intervalos de muchos años, a veces de varias décadas, que pocas cosas se pierden, que casi todas se transforman de manera impredecible, pero comprensible.

El ciclo de las misteriosas mariposas del alma

Como el entomólogo a caza de mariposas de vistosos matices, mi atención perseguía, en el vergel de la sustancia gris, células de formas delicadas y elegantes, las misteriosas mariposas del alma cuyo batir de alas quién sabe si esclarecerá algún día el secreto de la vida mental.

SANTIAGO RAMÓN Y CAJAL (1923)

Cuando me gradué de médico en la Universidad de Buenos Aires en 1957 comencé a trabajar en histología del sistema nervioso humano. Mi tema de estudio era el *órgano subforniano* del cerebro, una minúscula estructura central subependimaria engarzada entre ambos pilares del fórnix, cuyas funciones en esa época no eran bien conocidas (Battro, 1962). Al poco tiempo recibí una beca del gobierno de Francia para estudiar con Paul Fraise en su Laboratorio de Psicología Experimental y Comparada de la Sorbona y abandoné aquella incursión por el fascinante mundo de las neuronas. Pero siempre me quedó el recuerdo de esas células de formas delicadas y elegantes, “las misteriosas mariposas del alma” como las describía Santiago Ramón y Cajal, ejemplo admirable de vida y de trabajo para muchos jóvenes que nos iniciábamos en las ciencias neurobiológicas.

Décadas después dediqué varios meses a elaborar con mis alumnos y colegas un video con aquella metáfora de las mariposas del alma en la Ross School, una escuela modelo de East Hampton, en los Estados Unidos (Battro, 2010b). Bien dicen George Lakoff y Mark Johnson que “vivimos de metáforas” (Lakoff y Johnson, 1980), y es un hecho que las metáforas muchas veces se convierten en inspiración de modelos científicos muy elaborados. En mi caso, la mariposa se transformó en tapa de un libro dedicado a la neuroeducación (Battro, Fischer y Léna, 2008), y sigue siendo para mí una fuente de inspiración y un ícono de MBE. Las imágenes de los conos de crecimiento de los axones en acción, agitándose como coloridas mariposas en el microscopio me siguen conmoviendo y me remiten a mi amiga Rita Levi Montalcini, la gran dama de la neurobiología, premio Nobel, descubridora del factor de crecimiento NGF, que falleció a los 103 años y a quien dedico con todo cariño esta nota por su largo y fecundo ciclo persiguiendo a las mariposas del alma...

El ciclo de la temperatura de la mirada

En el laboratorio de Fraisse tuve la oportunidad de estudiar los movimientos oculares y el campo de aprehensión visual, tema que se convirtió en mi tesis de la Universidad de París en 1960 (Battro, 1960, 1961). Para entonces, Jean Piaget estaba estudiando en Ginebra los movimientos oculares en el desarrollo de los mecanismos perceptivos en los niños. Se interesó en mis investigaciones (Piaget y Vinh Bang, 1961) y me invitó a trabajar en el Centro Internacional de Epistemología Genética, cosa que hice con enorme placer y provecho pocos años después. Es de notar que el interés de Piaget por el desarrollo de la percepción se remontaba a los comienzos de la década del 40; para entonces ya había publicado más de cuarenta trabajos sobre el tema y acababa de editar su famoso libro *Los mecanismos perceptivos* (Piaget, 1961). Por esas coincidencias que se dan en nuestras vidas y son a veces determinantes en nuestros proyectos, sucedió que en Ginebra me puse en contacto con el pensamiento de Benoît Mandelbrot, el matemático que se hizo célebre con su teoría de los fractales. Mandelbrot fue uno de los primeros miembros del Centro Internacional de Epistemología Genética (Piaget, 1957). Tiempo después me dediqué a aplicar el modelo fractal de Mandelbrot a los movimientos oculares que había estudiado en París, formalizando, durante una temporada que pasé en Ginebra, la propiedad de “temperatura de la mirada” (Battro, 1997, 2006). La idea era algo romántica: de la misma manera que se puede obtener la medida exacta de la “temperatura informática” de un texto escrito computando la relación de las frecuencias de aparición de palabras habituales y de aquellas que son muy poco comunes (por ejemplo, la temperatura de un texto de Borges es mucho mayor que la de un aviso comercial), se puede también medir la relación entre los movimientos oculares muy amplios y los muy reducidos. Se trata de una expresión fractal que se mide por la pendiente de la transformación logarítmica de la magnitud de los movimientos sacádicos de los ojos (medidos en ángulos). Se trata de una metáfora convertida en modelo fractal. Siempre pensé, pero aún no lo pude probar, que en una “mirada fría” predominarían los movimientos de muy poca amplitud que se fijan en un punto, en cambio habría una mayor proporción de movimientos amplios en una “mirada cálida”, lánguida y soñadora...

Resulta ahora que el registro de los movimientos oculares ofrece una información valiosísima para analizar el desarrollo cognitivo en el proceso de aprendizaje de los niños, un registro que puede resultar de enorme ayuda en neuroeducación. Y, además, hoy estos registros se pueden realizar en situaciones habituales fuera del laboratorio, tanto en el aula como en ambientes abiertos, en un paseo, por ejemplo, gracias a la miniaturización de los equipos de registro, que son portátiles. Seguramente, los movimientos oculares serán objeto de consideración sistemática en las próximas etapas a medida que su registro se incorpore al uso habitual de las computadoras portátiles en el campo de la educación. Sin duda este “ciclo de la mirada” ha sido el más prolongado de mi vida científica, pues ya lleva cubierto más de medio siglo.

El ciclo de las operaciones mentales y el cerebro

A mi regreso a la Argentina en 1962 trabajé un corto tiempo en la Facultad de Ciencias Exactas de la Universidad de Buenos Aires sobre las ideas de Piaget, que publiqué como *Diccionario de epistemología genética*, con un prefacio del propio Piaget (1966). Mi paso por Ginebra me llevó también a explorar la posibilidad de estudiar los procesos cerebrales correspondientes a las operaciones mentales descritas por este autor. Es sabido que Piaget fue formado en biología y siguió toda su vida muy apegado a las ciencias naturales (Vidal, 1994). Durante mi estada en el Centro de Epistemología Genética apareció su libro *Biología y conocimiento: Estudio de las relaciones entre las regulaciones orgánicas y los procesos cognitivos* (Piaget, 1967). Tuve el privilegio de leer una primera versión del libro y discutir con él algunos puntos antes de que fuera enviado a imprenta. El tema del cerebro propiamente dicho no estaba muy desarrollado en ese texto. No era un tema fácil, los registros más precisos de la actividad cerebral apenas comenzaban a emerger con los potenciales evocados procesados por computadoras y, por supuesto, nadie soñaba con las imágenes cerebrales que hoy son moneda corriente (PET, fMRI, NIRS, MEG, OT, etc.). Me atreví entonces a sugerirle que podríamos algún día observar la actividad cerebral propia de las operaciones mentales, concretas y formales que él proponía. Esta predicción

se ha cumplido, después de cuarenta años ya lo estamos haciendo. Piaget apoyó generosamente mi esfuerzo y obtuve una beca Guggenheim en 1968 para trabajar en el laboratorio de Roy John en el New York Medical College, donde se comenzaban a estudiar algunos procesos cognitivos básicos con ayuda de potenciales evocados. Mis conocimientos técnicos sobre la actividad cerebral se reducían, entonces, a mi limitada experiencia como estudiante de Medicina en el Hospital Militar Central de Buenos Aires, donde, cumpliendo con mi servicio militar, tuve la ocasión de trabajar en el Laboratorio de Electroencefalografía durante un año y realizar decenas de estudios de EEG. Allí, incidentalmente, aprendí la tecnología de electro-oculografía (EOG), que luego me resultó clave en mi tesis de París sobre movimientos oculares. Pero la tecnología de potenciales evocados que estaba surgiendo prometía mucho más. No avancé mucho en este terreno, pero me quedó siempre la inquietud de estudiar algún día el desarrollo de las operaciones cognitivas a nivel del cerebro con la ayuda de tecnologías más apropiadas.

Recuerdo con agradecimiento el interés de Piaget por mis primeros intentos en 1977, realizados en Brasil (en los Centros de Estudios Cognitivos, que ayudé a formar en Porto Alegre, Curitiba, Araraquara, Ribeirao Preto y Rio de Janeiro) sobre las operaciones mentales concretas y formales, lógicas y espaciales y los procesos cerebrales en niños y adolescentes. Presenté los resultados en uno de los últimos seminarios de Piaget en el Centro de Ginebra. La metodología era sencilla y no requería equipamiento alguno (eso era una ventaja para Piaget, que siempre trabajó con materiales sencillos). Se trataba simplemente de codificar las respuestas referentes a la conservación (piagetiana) de la sustancia y de la longitud (habilidades espaciales) y de la inclusión de clases y probabilidades (habilidades lógicas) en sujetos diestros y zurdos mientras manipulaban (sin ver) los correspondientes objetos con la mano derecha o izquierda. Debido al hecho de que las vías táctiles son cruzadas, podíamos analizar de qué forma actuaba el hemisferio predominante cuando la información era contralateral o ipsilateral. Observamos que el camino más largo (contralateral) “reclutaba” más circuitos neuronales que el más corto (ipsilateral) y facilitaba la operación mental a prueba (Battro, 1981).

Unos veinte años después de esa presentación, que nunca olvidaré pues fue la última vez que me encontré con mi querido maestro –Piaget murió en 1980–, pude corroborar mis resultados en un nuevo contexto. Se trataba de mis estudios sobre el “medio cerebro” cuando tuve el privilegio de trabajar varios años con Nico, un niño hemisferectomizado a los tres años, cuyo hemisferio izquierdo compensaba asombrosamente la ablación del derecho (Battro, 2000; Immordino-Yang, 2008). A los seis años Nico, en la situación manual y no visual, pudo dar una respuesta correcta a la conservación piagetiana de la sustancia usando la mano derecha, es decir, activando directamente el hemisferio izquierdo, pero no lo logró con la mano izquierda. Incidentalmente esto revela la enorme plasticidad de la corteza cerebral para compensar el déficit mayúsculo de la falta de todo un hemisferio (el derecho) que normalmente se especializa en procesar operaciones espaciales como son las requeridas por las pruebas piagetianas de conservación. Esta prodigiosa plasticidad se extiende a una multiplicidad de habilidades y competencias como lo sigo comprobando con Nico, que se ha convertido a los 22 años en un excelente pintor y flamante campeón de esgrima en florete para discapacitados. Recientemente se han obtenido resultados más detallados sobre el desempeño cognitivo de Nico gracias a la incorporación de las técnicas de imágenes cerebrales más avanzadas y a la experta colaboración del equipo del Laboratorio de Neuroimágenes Cognitivas (Neurospin, Universidad de París-Sud), que conduce mi amigo y colega Stanislas Dehaene, profesor en el Collège de France. Los resultados de la notable compensación realizada por su hemisferio izquierdo en muchas actividades cognitivas son sorprendentes y nos alientan a seguir investigando (López Escribano y Moreno, 2014). Muy lejos estábamos de imaginar en la época de Piaget la impresionante revolución neurocognitiva que hoy está en marcha. Como buen biólogo, la habría apoyado con todas sus fuerzas (Battro, Dehaene y Singer, 2011a).

Los ciclos de las computadoras en educación

Jean Piaget dedicó un gran esfuerzo a estudiar el desarrollo del pensamiento lógico en los niños. Abrió de esta manera un campo pro-

picio a la aplicación de la lógica matemática en las ciencias cognitivas (Battro, 1969). Su influencia fue decisiva en un joven matemático de origen sudafricano, formado en Gran Bretaña, Seymour Papert, quien rápidamente se convirtió en uno de los principales investigadores de su equipo de Ginebra. Papert comenzó a publicar en la serie de Estudios de Epistemología Genética varios artículos sobre el reduccionismo lógico, los problemas epistemológicos de la recursividad, la lógica piagetiana y los estudios comparados de la inteligencia en el niño y en el robot, que merecieron la atención de muchos.

En mi caso, tomé conciencia de la necesidad de conocer mejor las disciplinas de la lógica matemática y pasé un año en la Universidad de Friburgo en Suiza estudiando esos temas con I. M. Bochenski, destacado filósofo e historiador de la lógica. Todas las semanas tomaba el tren a Ginebra para asistir al famoso seminario de Piaget, donde conocí a Papert, quien ya a comienzos de la década del 60 intentaba estudiar cómo los niños podían acceder a las computadoras, cosa que hasta el momento nadie había siquiera soñado. Ciertamente, fue Papert el gran precursor en este campo donde obtuvo todo el apoyo de Piaget, quien admiraba los estudios de Warren McCulloch, neurobiólogo y matemático del MIT, gran innovador en el tema de la epistemología experimental y las redes neurales computacionales. Sobre ese tema presenté en Ginebra un modelo computacional dedicado a la organización de los reflejos mio-táticos de flexión y extensión (Battro, 1971). Es muy interesante releer el prefacio que escribió Papert al libro de McCulloch *Embodiments of Mind* (Papert, 1965) con los ojos de un “neuroeducador” contemporáneo.

Papert fue para ese entonces invitado al MIT como codirector con Marvin Minsky del Laboratorio de Inteligencia Artificial, donde desarrolló sus ideas construccionistas sobre la interacción entre computadoras y niños que había esbozado en Ginebra. Allí surgió LOGO, el primer software de programación que se puso en manos de alumnos de escuelas primarias en muchas partes del mundo (Papert, 1980). De hecho un niño que aprende a programar en LOGO realiza “operaciones sobre operaciones”, es decir, es capaz de alcanzar un pensamiento formal mucho antes de entrar en la adolescencia. Piaget, en cambio, afirmaba que las operaciones formales eran propias de la adolescencia. Ciertamente era

lo que observaba en su tiempo cuando aún las computadoras no habían llegado a la escuela. Es más, se puede decir que era altamente improbable la aparición espontánea de operaciones formales precoces (salvo en algunos niños con talentos excepcionales). Con la instalación de las primeras computadoras en miles de escuelas se inauguró una nueva época en la educación y las operaciones formales propias de la programación en ese entorno digital comenzaron ya a emerger en la escuela primaria.

En la Argentina fue el ingeniero Horacio C. Reggini quien difundió las ideas de Papert y logró su penetración en muchas otras regiones de Latinoamérica (Reggini, 1982, 1985, 1988). Fue gracias a su apoyo que en esa época pudimos, con Percival J. Denham, introducir las nuevas tecnologías digitales en la educación especial, empezando por los alumnos sordos del Instituto Oral Modelo (www.iom.edu.ar) que continúa liderando iniciativas de avanzada, hoy con implantes cocleares en un ambiente educativo plenamente digital (Battro, 1986; Battro y Denham, 1989, 2007c, 2009). En realidad, fue también Papert quien por primera vez sugirió que las nuevas tecnologías informáticas y de comunicaciones podrían beneficiar a personas con discapacidades físicas y mentales (Papert y Weir, 1968), como lo demostró en la práctica su alumno brasileño José Valente en una brillante tesis de doctorado del MIT (Valente, 1983). El equipo del Laboratorio de Inteligencia Digital se mudó luego al Media Lab del MIT que fundara Nicholas Negroponte en 1984, donde Papert obtuvo la cátedra de Educación y siguió difundiendo con éxito sus ideas por el mundo.

Un tiempo antes de la inauguración del Media Lab tuve la suerte de colaborar con Negroponte en el flamante Centro Mundial de Informática en París. Allí pude trabajar por primera vez con LOGO y niños deficientes mentales y tomé conciencia del enorme poderío de estas tecnologías en la rehabilitación de muchas discapacidades cognitivas. En este campo fue providencial el apoyo de mi recordado amigo y colega Jérôme Lejeune, descubridor de la trisomía 21 en el síndrome de Down (Lejeune, Turpin y Gauthier, 1959). Su cátedra Enfermedades de la Inteligencia, de la Facultad de Medicina de la Universidad de París fue fuente de inspiración para muchos que habíamos asumido este desafío de aplicar las nuevas tecnologías digitales en la asistencia de niños discapacitados. Al

respecto quiero recordar el apoyo del Hospital Italiano en el servicio de Salud Mental Pediátrica, a cargo del recordado y querido Carlos Robles Gorriti, y del Centro de Computación Clínica de Buenos Aires en esta tarea pionera a mediados de los ochenta.

Un ciclo más de esta espiral informática a favor de los niños comenzó en 2005 cuando Nicholas Negroponte creó la Fundación OLPC (One laptop per child, one.laptop.org), con el fin de proporcionar educación y acceso al mundo digital a los niños del mundo entero, especialmente a los más desvalidos y pobres (Negroponte, 2005). La aplicación de este programa es actualmente responsabilidad de la asociación sin fines de lucro OLPC, bajo la dirección de Rodrigo Arboleda, que está en pleno desarrollo en más de cuarenta países, programa inmensamente innovador donde tengo el privilegio de participar como jefe de Educación. Con OLPC concluye un ciclo de casi treinta años dedicado a la implementación de computadoras exclusivamente en el ámbito escolar y comienza otro que rebalsa las fronteras del aula tradicional y se extiende a toda la comunidad educativa formal e informal, empezando por los hogares.

Con Percival J. Denham postulamos la existencia de una auténtica “inteligencia digital”, que se basa en la simple “opción clic” que hoy se hace evidente desde los primeros meses de vida. Esta se sumaría a las ocho inteligencias definidas por Howard Gardner en su teoría de las inteligencias múltiples (Battro y Denham, 2007c; Battro, 2009a). Todos nacemos con esta “capacidad digital” que no se podía expresar antes de la creación de un entorno tecnológico apropiado y que puede llevar a innovaciones extraordinarias, como sucedió con la música gracias a la evolución de los instrumentos musicales. La educación del siglo XXI debe aprovechar las ventajas únicas de este entorno digital en continuada expansión. Nos encontramos ahora frente a una “escuela expandida” en el nuevo ecosistema digital basado en el acceso libre y universal a las comunicaciones y a la informática que será el medio donde crecerá la neuroeducación en este siglo. Cerebros y computadoras formarán nuevas interfaces que no podemos imaginar siquiera, pero los resultados ya alcanzados nos alientan a seguir trabajando e inventando nuevos caminos para una educación más equitativa, justa y creativa.

Los primeros resultados están a la vista en aquellas comunidades donde se ha logrado una “saturación” de laptops del sistema educativo para *todos* los alumnos y docentes sin excepción. Se trata de algo similar a una “vacunación digital” frente a la ignorancia. Ya Jonas Salk, benefactor de la humanidad por su descubrimiento de la vacuna contra la poliomielitis, había señalado la semejanza entre una vacuna eficaz y una buena educación (Salk, 1972). Gracias a la beca Eisenhower, tuve el privilegio de conocer a Salk y discutir sobre estos temas educativos que eran de su mayor interés y que hoy podríamos llamar “epidemiológicos” por la gran escala que involucran las redes digitales (Battro, 2013b). El primer país en el mundo que ha logrado esta meta de inclusión integral ha sido Uruguay con el plan CEIBAL (www.ceibal.edu.uy). Muchas otras iniciativas están en marcha en nuestra región y en el mundo, como se puede comprobar consultando el sitio web de OLPC.

Este cambio de escala que permite un entorno digital es sustancial y permitirá realizar investigaciones e intervenciones educativas de carácter masivo como nunca hasta ahora se han visto. Otra de las ventajas notables de la modalidad “uno a uno” es que las laptops pueden funcionar como pequeños *laboratorios portátiles*, puesto que cuentan con recursos suficientes para procesar datos de sensores y motores que también pueden incorporarse a robots construidos por los mismos alumnos. Ya se ha desarrollado, por ejemplo, un telescopio de bajo costo para las portátiles. Uno de los objetivos más ambiciosos en neuroeducación es obtener imágenes del cerebro de bajo costo con equipos móviles y livianos como son las laptops XO y las tablets XO incorporadas recientemente al programa OLPC. Esas investigaciones están en curso. Es de esperar que en pocos años tendremos a millones de niños y docentes conectados en la misma plataforma digital en diferentes partes del planeta y muchos de ellos procesando imágenes cerebrales simultáneas.

El ciclo institucional de la neuroeducación

En esta década, los diferentes ciclos que he recorrido se fueron entremezclando y creciendo como espirales con enorme rapidez. Los estudios de neuroeducación comenzaron a proliferar en muchas partes

del mundo en forma casi simultánea, guiados por mentes brillantes de varias disciplinas. El primer curso universitario de grado sobre mente, cerebro y educación (Mind, Brain and Education, MBE) fue inaugurado en la Escuela de Educación de Harvard por Kurt W. Fischer y Howard Gardner en 2000 y sigue convocando a numerosos estudiantes. Muchos de ellos se han graduado y son los propulsores más comprometidos en la nueva transdisciplina de la neuroeducación (<http://gseweb.harvard.edu/-mbe>), una ciencia joven para jóvenes...

En este contexto de enorme creatividad y entusiasmo, tuve el privilegio de dar un curso con Fischer sobre el “cerebro educado” como profesor visitante de Harvard en 2002-2003. Elegimos ese título “The Educated Brain”, y como subtítulo “Essays in neuroeducation” para el libro que publicamos con los trabajos de una reunión inolvidable de la Pontificia Academia de Ciencias en el Vaticano en ocasión de los actos celebratorios de sus quinientos años (Battro, Fischer y Léna, 2008). En Harvard fundamos IMBES, The International Mind, Brain and Education Society (www.imbes.org), y en 2007 una nueva revista *Mind, Brain and Education* como su órgano de difusión. En el primer número tratamos de responder a las preguntas: “¿Por qué mente, cerebro y educación? ¿Por qué ahora?” (Fischer, Daniel, Immordino-Yang, Stern, Battro y Koizumi, 2007). La revista *MBE* fue premiada en 2008 entre las nuevas revistas en ciencias sociales y humanidades por la Association of American Publishers. Sus editores son Kurt W. Fischer y David Daniel, y se ha convertido en una publicación de referencia en las nuevas disciplinas.

De esta manera cumplíamos el viejo mandato de Wilhelm Wundt, quien fundó la psicología experimental en el siglo XIX. Wundt (1832-1920) afirmaba que, para crear una nueva disciplina científica, era preciso concretar tres cosas: un laboratorio, un tratado y una revista. Fue su enorme mérito haberlo logrado desde la Universidad de Leipzig. Creó en 1875 el primer Laboratorio de Psicología Experimental, en 1880, la segunda edición de su famosísimo tratado *Grundzüge der physiologischen Psychologie*, y en 1881, la primera revista dedicada a la nueva ciencia *Philosophische Studien*. En el siglo XXI la expansión exponencial del conocimiento científico ha extendido el alcance de un proyecto fundacional a la manera de Wundt, pero no su espíritu. En el

caso de las neurociencias cognitivas dedicadas a la educación predominan los rasgos transdisciplinarios que no tienen fronteras institucionales ni culturales. Comprobamos que los laboratorios dedicados al tema de neuroeducación se están multiplicando aceleradamente en universidades y centros de investigación de América, Europa y Asia-Pacífico. La sociedad internacional IMBES, por ejemplo, tiene ya instituciones afiliadas en varios centros universitarios. La más reciente (2011) es East China Normal University en Shanghai (<http://psy.ecnu.edu.cn>). IMBES, además, ha organizado tres conferencias internacionales: Fort Worth (2007), Filadelfia (2009) y San Diego (2011).

Por otra parte, con Kurt W. Fischer hemos creado una escuela de verano dedicada a MBE en la Fundación y Centro Ettore Majorana de Cultura Científica en Erice (Sicilia), que convoca a expertos internacionales desde 2005 (www.mbe-erice.org, www.ccsem.infn.it), y cuyos trabajos se publican en la revista *MBE*. Esta enumeración, muy personal, es parte de una trama mucho mayor, imposible de describir ahora, que revela el dinamismo impresionante de la neuroeducación en estos comienzos tan auspiciosos como apasionantes.

Entre las iniciativas más promisorias en nuestra región se encuentra la Escuela Latinoamericana de Educación, Ciencias Cognitivas y Neurales (Latin American School of Education, Cognitive and Neural Sciences, <http://laschool4education.com>), que cuenta con el generoso apoyo de la Fundación J. McDonnell y de su presidente John T. Bruer. Se trata de una reunión anual que convoca a destacados expertos internacionales y a jóvenes investigadores de la región. Hasta ahora se han realizado estos encuentros en Atacama, Chile (Marcela Peña et al.), Calafate, Argentina (Mariano Sigman et al.), Itacaré, Brasil (Sidarta Ribeiro et al.) y en Punta del Este, Uruguay (Juan Valle Lisboa, Alejandro Maiche et al.).

Hacia una nueva pedagogía:

El diálogo entre el cerebro que enseña y el que aprende

En los últimos años se han comenzado a estudiar sistemáticamente los procesos neurocognitivos en las prácticas pedagógicas. Hasta ahora se conocía muy poco sobre el desarrollo de la capacidad docente del

ser humano, que lo distingue claramente de las otras especies (Battro, 2010). Mi colega y amigo Sidney Strauss de la Universidad de Tel Aviv fue uno de los primeros en estudiar el desarrollo de esta capacidad en los niños que ha inspirado a muchos a explorar el cerebro que enseña en interacción con el cerebro que aprende (Strauss y Ziv, 2012).

Con el equipo que lidera Mariano Sigman en el Laboratorio de Neurociencias Integrativas de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales de la Universidad de Buenos Aires, hemos comenzado a dar los primeros pasos en los nuevos temas de neuroeducación relacionados con el cerebro que enseña y que aprende (Goldin et al., 2012, Holper et al., 2013, Battro et al., 2013a). Es sabido que solo el hombre es capaz de enseñar, transmitir y acrecentar los conocimientos de una generación a la otra. Los animales no enseñan a la manera que lo hace el ser humano y, por eso, los neurobiólogos no han podido construir modelos animales del “cerebro que enseña” como lo han hecho con el “cerebro que aprende” en muchas otras especies. Pero en la actualidad se puede estudiar en el hombre tanto el cerebro que aprende como el que enseña utilizando registros simultáneos de la actividad cerebral en niños y adultos en situación de enseñanza-aprendizaje en un ambiente escolar con ayuda de equipos portátiles de imágenes cerebrales.

Estos diálogos entre maestro y alumno son de enorme interés (el maestro puede ser otro alumno, los alumnos también enseñan) y hemos tomado para comenzar el caso del famoso diálogo de Sócrates con el esclavo relatado por Platón hace 2400 años en el *Menón* como paradigma de estudio pedagógico para nuestros días. La pregunta de Menón era “si se podía enseñar la virtud”, menuda cuestión que aún hoy es tema de debate. La respuesta de Sócrates se fue dando, astutamente, por etapas. Una de ellas fue tomar el caso de un problema de geometría, cómo “enseñar” a un joven iletrado, un esclavo de Menón, a duplicar el área de un cuadrado dado. Con un método de preguntas y respuestas, Sócrates logra en 50 pasos que el esclavo resuelva “por sí mismo” el problema sin tener conocimiento alguno de la geometría. Esta construcción progresiva de un razonamiento geométrico llevó al esclavo ignorante a la solución correcta de duplicar el área del cuadrado usando como un nuevo lado la diagonal del cuadrado dado. Es obvia, para un entendido, la relación

de este procedimiento con el teorema de Pitágoras. Sócrates con este resultado pretendió probar que él no enseñó propiamente nada nuevo, que el conocimiento ya estaba en la mente de su alumno (su famoso tema de la anamnesis, del recuerdo). Quisimos repetir este método de preguntas y respuestas con jóvenes contemporáneos y escolarizados y procedimos a generar una entrevista normalizada con 50 preguntas (Goldin et al., 2011). Ante nuestra sorpresa, pudimos advertir que la mayoría de los sujetos de la experiencia cometían los mismos errores que el esclavo de Menón antes de llegar a la solución. Más aún, una vez alcanzada la respuesta correcta, construyendo el nuevo cuadrado tomando como lado la diagonal del anterior, casi la mitad de los sujetos del experimento fue incapaz de transferirla a otra situación similar con un cuadrado inicial de un tamaño diferente. Esta imposibilidad de generalizar un procedimiento, de universalizar un concepto nos llamó poderosamente la atención y decidimos observar qué es lo que sucedía en el cerebro del alumno y del docente durante el diálogo y para ello realizamos un nuevo experimento (Holper et al. 2013). Utilizamos al efecto dos equipos portátiles de imágenes cerebrales (f NIRS) inalámbricos que permitían el monitoreo simultáneo de la actividad cortical del lóbulo frontal izquierdo del alumno y del docente. Comparamos las actividades de ambos y observamos que existía una fuerte correlación positiva entre la actividad cerebral del alumno y el docente en aquellos sujetos que lograban transferir debidamente el conocimiento, generalizando el procedimiento exitoso de la diagonal en otro cuadrado. Lo contrario se observó en aquellos sujetos incapaces de generalizar el concepto ante otras instancias del mismo problema, o sea duplicar el área de un cuadrado de tamaño diferente al que había sido dado. En ese caso, la correlación era claramente negativa entre la actividad del docente y del alumno. A primera vista podríamos postular una “armonía” entre las respectivas actividades cerebrales, lo que lleva a la correcta resolución del problema y a su universalidad. Pero evidentemente se nos escapa la intimidad de ese mecanismo cerebral que nos permite predecir con certeza quiénes han realmente comprendido el problema y quiénes no lo han hecho. Dicho sea de paso, es tal vez la primera vez que el uso de las nuevas tecnologías de imágenes cerebrales nos señala una pista para

indagar en la pedagogía, pero será necesario proseguir investigando para esclarecer este notable e inesperado comportamiento que surge del clásico diálogo socrático. Sus implicaciones para la moderna pedagogía son importantes y merecen la mayor atención. Para ello, proponemos crear una asociación internacional que llamamos Teaching Brain Consortium con el objetivo de explorar los métodos de enseñanza con ayuda de las nuevas tecnologías de imágenes cerebrales en diferentes culturas (Rodríguez, 2013; Watanabe, 2013; Yano, 2013). Cada cultura ha producido sus propias pedagogías. Se trata de un terreno virgen donde está todo por hacer (Battro, 2007b; Battro et al., 2013).

Además, *docendo discimus*, enseñando aprendemos (Battro, 2007a) y en los últimos años la expansión del entorno digital con las laptops y tabletas en la educación primaria y secundaria nos ha confirmado la formidable capacidad que tienen los niños y adolescentes para enseñar. Sin ellos, la aventura digital se habría reducido a clases de computación en las escuelas, hoy, en cambio vamos hacia una verdadera *escuela expandida* que llega a los hogares y se basa principalmente en el aprendizaje horizontal entre pares, una educación descentralizada y sin fronteras en un nuevo ecosistema digital que está cubriendo el planeta entero. La introducción de las nuevas técnicas de las neurociencias cognitivas se dará naturalmente en ese contexto.

Bibliografía

- BATTRO, A. M. y FRAISSE, P. (1961). “Y a-t-il une relation entre la capacité d’appréhension visuelle et les mouvements des yeux?”. *Année Psychologique*, 61, pp. 313-323.
- BATTRO, A. M. (1962). “Acerca de una estructura poco conocida del sistema nervioso central: el órgano subforniano”. *Acta Neurologica Latinoamericana*, 8, pp. 15-20.
- . (1966). *Dictionnaire d’épistémologie génétique* (avec une préface de Jean Piaget). Dordrecht: Reidel, Paris: Presses Universitaires de France.
- . (1969). *El pensamiento de Jean Piaget*. Buenos Aires: Emecé.

- . (1971). Epistemología experimental y fisiología del conocimiento. En *Cibernética* (L. F. Maltese, editor) Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- . (1981). "Hemispheric lateralization in the development of spatial and logical reasoning in left and right-handed children". *Archives de Psychologie*, 49, pp. 83-90.
- . (1981). "Réponse à M. Assal". *Archives de Psychologie*, 49, pp. 93-94.
- BATTRO, A. M. y CARDINALI, D. P. (1996). "Más cerebro en la educación". *La Nación*, Buenos Aires.
- . (1997). "La temperatura de la mirada". En *Procesos sensoriales y cognitivos*. (M. Guirao, editor). Laboratorio de Investigaciones Sensoriales. Buenos Aires: Dunken.
- . (2000). *Half a Brain Is Enough: The Story of Nico*. Cambridge: Cambridge University Press.
- . (2002). "The computer in the school: A tool for the brain". En *The Challenges of Science: Education for the Twenty-First Century*. Vaticano: Pontifical Academy of Sciences.
<http://www.casinapioiv.va/content/accademia/en/publications/scriptavaria/challenges.html/>.
- . (2004). "Digital skills, globalization and education". En *Globalization: Culture and Education in the New Millennium* (M. Suárez-Orozco, D. Baolian Qin-Hilliard, editores). San Francisco: California University Press.
- . (2006). "Microdiscoveries A fractal story. A case study of creative paths and networks in science". En *Paths of Discovery*
<http://www.casinapioiv.va/content/dam/accademia/pdf/acta18/acta18-battro.pdf/>
- . (2007a). "*Homo Educabilis: A neurocognitive approach*". En *What Is Our Real Knowledge about the Human Being?* Vaticano: Pontifical Academy of Sciences.
<http://www.casinapioiv.va/content/accademia/en/publications/scriptavaria/humanbeing.html/>.

- . (2007b). “Reflections and actions concerning a globalized education”. En *Charity and Justice in the Relations among Peoples and Nations* (M. A. Glendon, J. J. Llach y M. Sánchez Sorondo, editores). Vaticano: Pontifical Academy of Social Sciences.
<http://www.pass.va/content/scienze-sociali/en/publications/acta/charity-justice.html/>.
- BATTRO, A.M. y DENHAM, P. J. (2007c). *Hacia una inteligencia digital*. Buenos Aires: Academia Nacional de Educación.
<http://www.acaedu.edu.ar/index.php?option=com-content&view=article&id=240:antonio-m-battro/>.
- BATTRO, A. M., FISCHER, K. W. y LÉNA, P. J., editores (2008). *The Educated Brain: Essays in Neuroeducation*. Cambridge: Cambridge University Press.
<http://www.casinapioiv.va/content/accademia/en/publications/scriptavaria/educatedbrain.html/>.
- BATTRO, A. M. (2009a). “Digital Intelligence: the evolution of a new human capacity”. En *Scientific Insights into the Evolution of the Universe and of Life*. (W. Arber, N. Cabibbo y M. Sánchez Sorondo, editores). Vaticano: Pontifical Academy of Sciences.
<http://www.casinapioiv.va/content/accademia/en/publications/acta/evolution.html/>.
- . (2009b) Multiple intelligences and constructionism in the digital era”. En *Multiple Intelligences Around the World* (S. Jie-Qi Chen, T. Moran y H. Gardner, editores). San Francisco: Jossey-Bass/Wiley.
- . (2010a). “The teaching brain”. *Mind Brain and Education*. Vol. 4, 1, pp. 28-33.
- . (2010b). “The butterflies of the soul”. En *Educating the Whole Child for the Whole World: the Ross School Model and Education for the Global Era* (M. Suárez Orozco y C. Sattin-Bajaj, editores). Nueva York: New York University Press.
- BATTRO, A. M., DEHAENE, S. y SINGER, W. J. (2011a). “Introduction”. En *Human Neuroplasticity and Education* (A. M. Battro, S. Dehaene y W. J. Singer, editores). Vaticano: Pontifical Academy of Sciences.

<http://www.casinapioiv.va/content/accademia/en/publications/scripta-varia/neuroplasticity.html/>.

- BATTRO, A. M. (2011b). "Neuroeducación: El cerebro en la escuela". En *La pizarra de Babel: Puentes entre neurociencia, psicología y educación* (S. Lipina y M. Sigman, editores). Buenos Aires: El Zorzal.
- BATTRO, A. M., CALERO, C. I., GOLDIN, A. P., HOLPER, L., PEZZATTI, L., SHALOM, D. E. y SIGMAN, M. (2013a) "The cognitive neuroscience of the teacher-student interaction". *Mind, Brain and Education*, 7, 3, pp. 155-181.
- BATTRO, A. M. (2013b). "*Homo docens and the teaching brain*". En *Neurosciences and the Human Person: New Perspectives on Human Activities* (A. M. Battro, S. Dehaene y W. Singer, editores). Vaticano: Pontifical Academy of Sciences, *Scripta Varia* 121.
- [http://www.casinapioiv. va/content/accademia/en/publications/scriptavaria/neurosciences.html/](http://www.casinapioiv.va/content/accademia/en/publications/scriptavaria/neurosciences.html/).
- FRAISSE, P. y BATTRO, A. M. (1960). "L'évolution de la capacité d'appréhension en fonction du temps d'excitation". *Année Psychologique*, 60, pp. 295-307.
- FISCHER, K. W., DANIEL, D., IMMORDINO-YANG, M. H., STERN, E., BATTRO, A. M. y KOIZUMI, H. (2007). "Why Mind, Brain and Education? Why know?". *Mind, Brain and Education*, 1, pp. 1-2.
- GOLDIN, A., PEZZATTI, L., BATTRO, A. M. y SIGMAN, M. (2011). "From ancient Greece to modern education: Universality and lack of generalization of the Socratic dialog". *Mind, Brain and Education*, 5 (4), pp. 180-185.
- HOLPER, L., GOLDIN, A. P., SHALÓM, D. E., BATTRO, A. M., WOLF, M. y SIGMAN, M. (2013). "The teaching and the learning brain: a cortical hemodynamic marker of teacher-student interactions in the Socratic dialog". *International Journal of Educational Research*, 59, pp. 1-10.
- IMMORDINO-YANG, M. H. (2008). "The stories of Nico and Brooke revisited: Toward a cross disciplinary dialogue between teaching and learning". *Mind, Brain, and Education*, 2, 2, pp. 49-51.

- LAKOFF, G. y JOHNSON, M. (1980). *Metaphors We Live By*. Chicago: University of Chicago Press.
- LEJEUNE, J., TURPIN, R. y GAUTHIER, M. (1959). “Le mongolisme, premier exemple d’aberration autosomique humaine”. *Annales de Génétique*, 1, 2, pp. 41-49.
- LÓPEZ-ESCRIBANO, C. y MORENO, A. (2014) “Neurociencia y Educación: Estudio evolutivo de un caso de hemisferectomía” (a publicar).
- NEGROPONTE, N. (2007). “The 100 \$ laptop”. En *Globalization and Education* (M. Sánchez Sorondo, E. Malinvaud y P. Léna, editores). Vaticano: Pontifical Academy of Sciences and of Social Sciences y Berlín, Nueva York: Walter de Gruyter.
- PAPERT, S. (1965) “Introduction”. En W. S. McCulloch, *Embodiments of Mind*. Cambridge: MIT Press.
- PAPERT, S. y WEIR, S. (1967). “Information prosthetics for the handicapped”. *Artificial Intelligence Memo*, 496, MIT.
- PAPERT, S. (1980). *Mindstorms: Children Computers and Powerful Ideas*. Nueva York: Basic Books.
- PIAGET, J. ET. AL. (1957). *Epistémologie génétique et recherche psychologique I, Logique et équilibre, II, Logique, langage et théorie de l’information*. Paris: Presses Universitaires de France.
- PIAGET, J. y VINH-BANG (1961). “Comparison des mouvements oculaires et des centrations du regard en jeu chez l’adulte et l’enfant”. *Archives de Psychologie*, pp. 167-190.
- PIAGET, J. (1961). *Les mécanismes perceptifs*. Paris: Presses Universitaires de France.
- . (1967). *Biologie et connaissance: Essai sur les relations entre les régulations organiques et les processus cognitifs*. Paris: Gallimard.
- RAMÓN y CAJAL, S. (1923, 1981). *Recuerdos de mi vida. Historia de mi labor científica*. Madrid: Alianza.
- REGGINI, H. C. (1982). *Alas para la mente. Logo, un lenguaje de computadoras y un estilo de pensar*. Buenos Aires: Galápagos.

- . (1985). *Ideas y formas. Explorando el espacio en Logo*. Buenos Aires: Galápagos.
- . (1988). *Computadoras ¿Creatividad o automatismo?* Buenos Aires: Galápagos.
- RODRIGUEZ, V. (2013) “The human nervous system: A framework for teaching and the teaching brain”. *Mind, Brain, and Education*, 7 (1), pp. 2-12.
- SALK, J. (1972). *Man Unfolding*. Nueva York: Harper & Row.
- STRAUSS, S. y ZIV, M. (2012) “Teaching is a natural cognitive ability for humans”. *Mind, Brain, and Education*, 6 (4), pp. 186-196.
- VALENTE, J. (1983). *Creating a computer based learning environment for physically handicapped children*. Tesis de doctorado, MIT.
- VIDAL, F. (1994). *Piaget before Piaget*. Cambridge: Harvard University Press.
- WATANABE, K. (2013) “Teaching as a dynamic phenomenon with interpersonal interactions”. *Mind, Brain, and Education*, 7 (2), pp. 91-100.
- YANO, K. (2013) “The science of human interaction and teaching”. *Mind, Brain, and Education*, 7 (1), pp. 19-29.

NEUROCIENCIA EDUCACIONAL

ASPECTOS PRELIMINARES

AC. RAMÓN CARLOS LEIGUARDA

*Debemos mirar el arte de la educación a través de los lentes críticos
de la ciencia si queremos sobrevivir.*

(ALBERTS, 2009)

Introducción

En los últimos 20 años ha habido un creciente interés en aplicar los nuevos conocimientos de neurociencia al campo educacional incluyendo el aprendizaje, el lenguaje, la lectura y las matemáticas. Una investigación reciente demostró que el 90% de los maestros consideran que conocer cómo funciona el cerebro es relevante para planificar los programas educacionales de forma tal de guiarlos en “cómo” enseñar en oposición a “qué” enseñar.

Sin embargo, el desarrollo de nuevas prácticas en educación conlleva no solo aspectos positivos, sino también otros que pueden ser contraproducentes. Los aspectos positivos están relacionados con las investigaciones en neurociencia cognitiva que tenga aplicaciones claras en la actividad educacional. Por ejemplo, Karpicke y Blunt (2011) han demostrado que la práctica de recuperación produce mayor aprendizaje que el estudio elaborativo con “mapeo de conceptos”. Los aspectos contraproducentes surgen cuando se desarrollan innovaciones en las clases sin que las ideas subyacentes hayan sido evaluadas en el laboratorio de ciencias empíricas y cuando las teorías cognitivas son interpretadas incorrectamente y generalizadas con los consecuentes errores en su aplicación y la aparición de “neuromitos”. Un ejemplo es la teoría de la ruta dual en el aprendizaje de la lectura; originalmente consideradas ambas de igual efectividad, se ha demostrado que la ruta de conversión letra a

sonido (fónica) es un método mucho más efectivo que el reconocimiento visual directo (lectura de la palabra completa).

No obstante, en la actualidad el mayor beneficio posiblemente a obtener de las neurociencias es en las patologías del aprendizaje tales como la dislexia, la discalculia, el déficit atención, etc. (Blake et al., 2007). El objetivo de este artículo es contribuir a comprender cómo los desarrollos en neurociencia pueden ayudar a una mejor educación para nuestros hijos y, quizás más importante, aun estimular a los maestros a que se interesen y reconozcan que vale la pena prestarle atención a esta nueva disciplina llamada *neuroeducación*.

De acuerdo con Szucz y Goswani (2007), la neurociencia educacional o neuroeducación (NE) es la combinación de la neurociencia cognitiva y métodos de comportamiento para investigar el desarrollo de las representaciones mentales, mientras que Fisher et al. (2007) entienden la “NE como la integración de diversas disciplinas que investigan el desarrollo y aprendizaje humano (i. e., educación, biología, ciencia cognitiva) para formar un nuevo campo sobre cerebro, mente y educación”. Por último, Carew y Magsamen (2010) definen la NE en forma amplia “como una disciplina en nacimiento que busca integrar los campos de la neurociencia, psicología, ciencia cognitiva y educación para mejorar la comprensión de cómo aprendemos y cómo tal información puede ser usada para crear métodos de educación más efectivos, curricula y políticas educacionales”. Es decir, NE no es simplemente la combinación de conocimientos provenientes de varias disciplinas, sino la emergencia de un campo conceptual nuevo que va más allá de sus componentes originales.

El relativo retraso en los estudios de la neurociencia cognitiva del desarrollo es explicable por la dificultad de estudiar el cerebro del niño *in vivo*. Sin embargo, en los últimos años se han publicado varias investigaciones que remarcan la importancia de la neurociencia cognitiva del desarrollo. A saber, Shaw et al. (2006) demostraron la relación entre el espesor de la corteza cerebral y el coeficiente intelectual; existiría una correlación negativa en el desarrollo temprano y positiva en la infancia tardía. Por otro lado, el retraso en el desarrollo de ciertas estructuras cerebrales puede ser beneficioso para el aprendizaje; la maduración

prolongada de la corteza prefrontal podría facilitar el aprendizaje de convenciones sociales y lingüísticas. Estas investigaciones dan lugar a estrategias para investigar la relación entre desarrollo cerebral y comportamiento en niños siendo esta la base, sin duda, de lo que puede llamarse *neuroeducación*.

Al respecto, el concepto de *plasticidad cerebral* es fundamental en relación con la influencia de la investigación neurocientífica en la educación. De acuerdo con M. Minsky (1986), “la principal actividad del cerebro es su capacidad de modificarse”. Las redes neurales cambian, se reorganizan en respuesta a estímulos sensoriales y también en respuesta a estímulos internos (pensamientos, imaginación visual, hormonas, etc.). El cerebro tiene en este sentido una vasta reserva que espera ser explotada por programas educacionales adecuados. Es decir, el aspecto interesante respecto a la educación es la plasticidad funcional: la habilidad del cerebro de adaptar el comportamiento como consecuencia de experiencias externas e internas. La experiencia determinaría que conexiones son fortalecidas y cuales son eliminadas; así, plasticidad se refiere al crecimiento, caída y fortalecimiento de tales conexiones las cuales a través de las sinapsis (sinaptogénesis) se extienden para formar y desarrollar una red neuronal. En relación con el crecimiento celular o neurogénesis, hay evidencias de que ocurre particularmente en las regiones olfatorias y también en el hipocampo y regiones periventriculares en los mamíferos no-humanos.

Un concepto relacionado a la plasticidad cerebral es el de *períodos sensibles*. Diferentes estudios indican la existencia de múltiples períodos sensibles en los sistemas cognitivos. Los períodos sensibles significan que existen épocas durante el desarrollo cerebral, en las cuales sería más fácil modificar a través del entrenamiento y del aprendizaje las redes neurales y hay evidencias concluyentes que indican que las experiencias educacionales pueden influenciar la anatomía funcional de los niños bajo entrenamiento. Por ejemplo, avances significativos se han realizado en relación con el entrenamiento de la atención, lo cual es particularmente importante para adquirir varias formas de aprendizaje y para regular las propias emociones y el comportamiento. Resultados de estudios recientes sugieren que el entrenamiento mejora la atención

y que esta mejoría se extiende a otros aspectos de la inteligencia. Esto, sin duda, conducirá a que se adopte el entrenamiento de la atención como parte específica de la curricula preescolar. El éxito en el colegio depende de cuán bien el niño controla su propio comportamiento y se relaciona con los otros niños. Las redes neurales y regiones cerebrales comprometidas en la regulación de la emoción, cognición social y la moral son actualmente mejor comprendidas y resultados de estudios preliminares sugieren que al igual que el entrenamiento de la atención se puede facilitar la regulación de la emoción, ya que las redes neurales subyacentes, en parte, se superponen con las comprendidas en cognición social y moral. Investigaciones de este tipo permiten también estudiar la base del procesamiento emocional en niños en escuelas normales. Por ejemplo, los niños expuestos a disciplinas severas y abusos físicos en el hogar procesan las emociones en forma diferente a otros niños y posteriormente tienen tendencia a tener trastornos de conducta que hacen que su escolaridad se vea afectada. El control temperamental o emocional inadecuado está asociado con el rechazo en la gratificación, en la empatía y en el desarrollo de conciencia de uno mismo. Aunque los estudios son todavía incompletos, parecería que las redes neurales comprometidas en la cognición social y moral en estos casos son anormales, por lo tanto, al igual que con los otros dominios cognitivos podrían beneficiarse de pautas educacionales precoces y específicas.

Principios del aprendizaje, implicancias para la enseñanza

Desde el punto de vista de la neurociencia el aprendizaje puede ser definido como el proceso de formación y desarrollo de circuitos neurales en respuesta a los estímulos recibidos del medio y la educación como el proceso de control y suplemento de los estímulos necesarios para configurar los circuitos neurales.

La neurociencia cognitiva (NC) busca entender el proceso que subyace el aprendizaje y delinear los factores causales que puedan determinar las diferencias individuales. La evidencia de la NC no es solo científicamente interesante, eventualmente proveerá también bases comprobadas para la educación en la cual los mecanismos del aprendi-

zaje podrán ser adecuadamente entendidos. Estas evidencias estarán en un nuevo y complementario nivel de análisis (investigación/pregunta), el nivel biológico. Este enfoque no reemplazará los análisis social, emocional y cultural del aprendizaje, sino que proveerá herramientas de investigación para estos análisis complementarios, los cuales enriquecerán la totalidad del campo educacional. La experiencia que la educación brinda elabora sus cambios modificando el cerebro. La NC nos permite entender estos procesos de cambio que serán extremadamente útiles para la educación. Los efectos de las prácticas sociales, emocionales y culturales serán entonces también pasibles de riguroso estudio empírico.

Cuando el niño nace, la mayoría de las neuronas del cerebro adulto están formadas y han migrado a su área apropiada. La especialización progresiva a medida que el niño crece está definida por la estimulación ambiental, la cual determina la sinaptogénesis entre las células y entre las diferentes áreas del cerebro. Esto refleja procesos “expectantes de experiencias” (conexiones). La información experimentada por cada individuo es única. La sinaptogénesis dependiente de la experiencia favorece la plasticidad durante toda la vida respecto a nuevos aprendizajes y refleja el tipo de mecanismos subyacentes de aprendizaje que pueden ser más interesantes para la educación.

La especialización de las estructuras cerebrales ocurre dentro de las “trayectorias” de desarrollo, las cuales están limitadas por la biología y el medio. Las preguntas de la NC al respecto son: a) qué estructuras son importantes para aprender diferentes aspectos educacionales (por ejemplo, lectura vs. aritmética); b) qué codificación o transmisión es la más importante para cada aspecto educacional; c) cuál es la secuencia temporal entre las estructuras para cada tipo particular de aprendizaje; y d) qué puede fallar.

El hecho de que un grupo de células se active durante un estudio con resonancia magnética funcional (fMRI) cuando el lenguaje es oído no significa que hemos encontrado el lugar del léxico mental. Esto puede averiguarse cuando el significado es comunicado en diferentes formas. Por ejemplo, la lectura de palabras de acción tales como *comer* y *patear* causa activación también en las zonas del cerebro responsables de mover la boca y la pierna respectivamente. Es decir, las estructuras neuro-

nales comprometidas en una acción también contribuyen con nuestra comprensión conceptual de qué significan *comer* y *patear*. Un ejemplo educacional de la correlación estructura y función sería la siguiente: el desarrollo de la lectura activa las estructuras implicadas en el lenguaje hablado, además de las comprometidas en la lectura. La AFVP (área para la forma visual de la palabra) aumenta su activación progresivamente a medida que el niño es expuesto a más y más palabras impresas, así como sus conexiones con el área del lenguaje hablado. La intensidad de la actividad observada en el AFVP es el mejor correlato neural de la habilidad en la lectura. Asimismo, estudios electroencefalográficos han demostrado que el cerebro del niño responde más rápido a palabras reales que a palabras sin sentido. De acuerdo con estudios con potenciales evocados, el acceso lexical (contacto entre AFVP y su significado) es rápido y similar para niños y adultos; el reconocimiento se logra en 160-180 milisegundos. Esta respuesta electrofisiológicamente llamada N170 es un hecho objetivo de cómo el cerebro se comporta durante la lectura.

Los niños con riesgo genético de desarrollar dislexia muestran un N170 reducido mientras aprenden a detectar la repetición de palabras reales versus sin sentido mucho antes que se diagnostique la dislexia. Es decir, es un “marcador neural”, que evidencia de dificultades en el procesamiento y útil para la educación, ya que permite el diagnóstico precoz del trastorno.

Por otro lado, estudios con fMRI han revelado que estructuras neurales no predecibles pueden ser comprometidas durante el aprendizaje y que estructuras cerebrales diferentes pueden codificar funciones similares. Por ejemplo, la magnitud numérica está representada en la corteza parietal, pero también esta región se relaciona con el tamaño o el peso. Sin embargo, sumas exactas ($4 + 5 = 9$) activan, a diferencia de las sumas aproximadas ($4 + 5 = 8$) la región frontal inferior izquierda más comprometida en el lenguaje que la región parietal. Dehaene lo atribuye a que una cuenta aritmética simple y exacta requiere el recordar “hechos numéricos” sobreaprendidos que se almacenan en áreas de lenguaje. Estas investigaciones establecen claramente que parte del aprendizaje de matemáticas es lingüístico. Probablemente las tablas de

multiplicación, por ejemplo, se aprendan como rutinas mentales al igual que los meses del año.

La mayoría de las experiencias ambientales son multisensoriales; por lo tanto, las conexiones entre diversas estructuras cerebrales son múltiples. Como el aprendizaje entonces se codifica en amplias redes neurales a través de experiencias previas, estas redes pueden ser activadas aun cuando un aspecto particular de una información sensorial en una experiencia determinada está ausente. Esto implica la habilidad del cerebro de responder a “dependencias abstractas” en una constelación particular de estímulos sensoriales (por ejemplo, la tos durante un discurso que oscurece una palabra: el cerebro “rellena” la palabra perdida).

El desarrollo de las dependencias abstractas es un mecanismo poderoso de aprendizaje. Aquello que es común a la exposición de una constelación particular de estímulos en ocasiones múltiples se codifica más intensamente en el cerebro que cuando estos difieren; es decir, las conexiones cerebrales son más extensas y firmes. Este mecanismo neural subyace al conocimiento conceptual (por ejemplo, conceptos básicos: gatos, auto, árbol) y es común al aprendizaje de todo tipo: perceptual, emocional, reacciones físicas, etc.

Además de las dependencias abstractas, también es posible el aprendizaje llamado “en un ensayo”, cuando una sola experiencia es suficiente, (i. e., reacciones fóbicas). En relación con la educación, es importante señalar que estos mecanismos de aprendizaje aseguran que el cerebro extrae y puede representar estructuras que están presentes en el mensaje aun cuando no se enseñan directamente.

Uno de los objetivos de la educación es ayudar a que el individuo extraiga los principios o reglas que subyacen a un determinado caudal de conocimiento y la NC tiene métodos que ofrecer al respecto. De esta forma la educación puede cruzar los límites de la disciplina y abarcar el método científico. La NC puede dar lugar a descubrimientos sorprendentes respecto a la forma óptima de educar mente, cuerpo y espíritu.

Leer en el sistema de escritura alfabético: evidencias de la neurociencia cognitiva

Una lectura adecuada requiere del desarrollo y de la coordinación de diversos procesos, entre ellos, el reconocimiento palabras familiares, la decodificación de nuevas palabras y el aprendizaje del significado de nuevas palabras, entonación, movimientos oculares eficientes, comprensión del texto, etc.

Para entender un texto es necesario asociar símbolos, sonido y significado.

Los sistemas de escritura difieren en cómo codifican las palabras. Algunos se basan en la memorización de la forma visual de la palabra (por ejemplo, el chino) mientras que cualquier sistema alfabético codifica la palabra escrita usando un número limitado de letras que representan los sonidos pronunciados.

El sistema alfabético opera basado en el principio alfabético: las letras representan sonidos pronunciados (hablados). En algunos idiomas la relación letra/sonido es consistente (español) mientras que no lo es tanto en otros (inglés). Los estudios de comportamiento, neuroimágenes y computacionales sugieren que los lectores hábiles identifican las palabras a través de la activación rápida y automática de las representaciones lexicales depuradas que incluyen caudales de información ortográficos y fonológicos. El proceso ortográfico plantea que las palabras son procesadas en su totalidad y no como una secuencia de letras. Aparentemente, las palabras escritas son reconocidas a través de la recuperación de la representación de la totalidad de la palabra. Sin embargo, se ha demostrado que los lectores obtienen la representación ortográfica procesando en general las letras en paralelo, pero no holísticamente la palabra. El proceso ortográfico de lectura es muy rápido (170 ms) y activa la región occipitotemporal izquierda y es más rápido cuando se leen palabras comunes que cuando se leen palabras pronunciables sin sentido o una cadena de letras.

Los lectores hábiles también usan *procesos fonológicos* (basados en el habla) para identificar palabras. Diversos estudios han identificado códigos fonológicos rápidos, automáticos, cuando se lee un texto en

silencio en busca de significado y cuando el material se presenta solo en fracción de segundos, aunque esto es sensible a las variables de la prueba.

Estudios de movimientos oculares han demostrado que, cuando los ojos están completando la fijación de la palabra previa, la atención se dirige hacia adelante para procesar información de la próxima palabra parafovealmente y en forma inconsciente. Los lectores usan información fonológica parafoveal para facilitar el reconocimiento inicial de palabras, lo cual es considerada prelexical y facilita la fluencia y velocidad de lectura.

El cerebro procesa la información fonológica en palabras impresas dentro de los 100 ms de la aparición de la palabra; la actividad fonológica se localiza electrofisiológicamente en la región frontal inferior izquierda en la proximidad del área de Broca.

Versión esquemática de los modelos primarios de reconocimiento de palabras. Dos modelos primarios han sido propuestos en relación con el reconocimiento de las palabras. Entender cómo estos modelos se aplican a la red de lectura cerebral proveen las bases para una discusión de cómo se desarrolla la lectura en el cerebro y cuáles deben ser las instrucciones iniciales para la lectura.

1) El modelo de las dos rutas plantea: a) acceso directo que es rápido y usa la forma ortográfica para acceder directamente al significado, y b) acceso fonológicamente mediado que usa la forma ortográfica para computar un código fonológico y usar tal información para acceder al significado, siendo esta ruta más lenta que la anterior.

2) El modelo de tipo triangular o conexionista plantea que los lectores hábiles perciben la información visual disponible en una página impresa y procesan las letras, sonidos y significados para acceder a una palabra específica en sus léxicos. Hay una vía directa ortográfica semántica y una indirecta ortográfica fonológica semántica. Las propiedades lexicales de la palabra (i. e., regularidad y frecuencia) determinan cuál de las rutas es la de reconocimiento más preciso. La diferencia con el modelo anterior es que este no asume que el proceso fonológico es lento. De hecho, hay datos que demuestran que es rápido. Además, la identifi-

cación de un ítem lexical resulta de la activación cooperativa en paralelo de la información proveniente de todos los procesadores.

Estudios con imágenes funcionales han demostrado una *red cerebral para el reconocimiento de las palabras* bien definida. Está compuesta por un circuito anterior centrado en la región frontal inferior (área de Broca), un circuito posterior y dorsal, que incluye la corteza temporoparietal (circunvoluciones supramarginal y angular y área de Wernicke), así como un circuito ventral en región occipitotemporal posterior y temporal anterior. El reconocimiento adecuado de una palabra incluye la interacción, por lo tanto, de acuerdo con el modelo triangular la vía ortográfica-semántica activa el circuito posterior ventral. La vía ortográfica-fonológica activa el circuito posterior dorsal, mientras que la vía fonológica-semántica produce activación en la corteza frontal inferior (área de Brocca).

Aprender a leer en sistemas alfabéticos. Los sistemas de escritura alfabéticos (inglés, italiano, español, etc.) usan un número limitado de grafemas (i. e., símbolos escritos) para codificar los fonemas básicos del lenguaje que se va a usar. Por lo contrario, los sistemas de escritura logográficos (i. e., chino, japonés) usan un gran número de grafemas para registrar las propiedades semánticas y fonéticas de las palabras.

Las letras representan fonemas en todos los sistemas alfabéticos, en los cuales se emplean diferentes combinaciones de letras para escribir una gran cantidad de palabras a partir de un pequeño grupo de símbolos reusables. La consistencia de la asociación letra-sonido es la mayor ventaja de un alfabeto productivo y permite al lector pronunciar palabras nunca antes vistas.

La consistencia de la asociación grafema-fonema se denomina transparencia de la escritura. Los lenguajes escritos altamente consistentes (mapeo letra-sonido 1 a 1), como el español, permiten el aprendizaje de la lectura más fácilmente que aquellos menos transparentes (como el inglés). La teoría psicolingüística de Ziegler y Goswami (2005) sugiere que aprender a leer en un sistema más transparente es más fácil porque compromete una correspondencia grafema-fonema sublexical que opera a nivel del fonema.

El principio alfabético se basa en comprender que las letras codifican sonidos hablados y que, asignando el sonido correcto a una cadena de letras impresas, se puede identificar cualquier palabra escrita.

Numerosos estudios indican que el principio alfabético es la llave para aprender a leer en los primeros grados. Las fases en el desarrollo de la lectura incluyen: 1) La fase inicial prealfabética. Los niños reconocen etiquetas y logos en el medio y los identifican por el color y la forma, no por las letras. 2) La fase alfabética parcial. Identifican palabras sobre la base de algunas letras además de etiquetas y logos. 3) La fase alfabética completa. El reconocimiento de las palabras se basa en la relación letra-sonido, con progresiva memorización de la secuencia de las letras en una palabra. 4) La consolidación de la fase alfabética se logra con la práctica continua; entonces la lectura se hace fluente.

Estas fases de aprendizaje siguen la trayectoria del desarrollo de los circuitos cerebrales implicados en la lectura. Inicialmente la activación en fMRI es bilateral y ampliamente distribuida, luego la activación se lateraliza a izquierda y se focaliza principalmente en las áreas ortográfico-fonológicas del circuito dorsal. Cuando el niño logra fluencia en la lectura aparece activación del área occipitotemporal del circuito ventral.

Numerosas evidencias, incluidas las conclusiones del metanálisis del National Reading Panel (Estados Unidos), indican que las instrucciones fónicas sistemáticas son más efectivas en el aprendizaje de la lectura que cualquier otro método incluyendo el enfoque global del lenguaje y programas de lectura basales. La lectura fónica beneficia la lectura de la palabra aislada y la comprensión del texto.

La neurociencia cognitiva de la aritmética

La competencia en el procesamiento de los números y de la aritmética depende de sistemas representacionales diferentes. El dominio de la aritmética (por ejemplo, cálculo) y la cuantificación precisa de grandes números dependen de las representaciones simbólicas y son específicos de los humanos. Tal conocimiento simbólico es aprendido a través de la enseñanza explícita. No obstante, estudios recientes sugieren que, luego

del nacimiento, ya estamos equipados con habilidades numéricas básicas que dependerían de dos sistemas no-simbólicos diferentes: a) un sistema numérico aproximado compartido con los primates no-humanos que nos permite discriminar y comparar groseramente grandes cantidades, y b) un sistema exacto que opera con precisión pero solo en cantidad limitada a 3 elementos. Mientras algunos consideran al primero la base de nuestras habilidades aritméticas simbólicas, otros consideran al segundo el responsable de la transición de no-simbólico a simbólico. Sin embargo, es probable que el sistema numérico simbólico, incluido el nombre de los números, provenga principalmente del sistema numérico aproximado.

Correlatos neurales de la representación de los números. El cerebro posee circuitos neurales dedicados al procesamiento de los números y al cálculo. Esta capacidad depende de una red integrada por regiones parietales, prefrontales y del cíngulo, y el lóbulo parietal es el más importante, ya que es activado bilateral y sistemáticamente en todo proceso de cálculo. El surco intraparietal (SIP) tiene un papel específico en la representación de los números, por ejemplo, la comparación numérica (una cantidad es mayor o menor que otra), hecho que sugiere que el sistema de codificación de números en el SIP es abstracto. También la neurociencia ha hecho importantes avances en explorar el proceso comprometido en la extracción de la numerosidad (extraer el número de un grupo de objetos o eventos). Un código de intensidad numérica determina primero un mapa de localización de los objetos, sin importar su apariencia. Luego, este mapa de intensidad numérica es transformado en un código numero-selectivo, es decir sintonizado a una numerosidad específica. Evidencias convergentes indican que existen en el cerebro representaciones específicas para los números simbólicos y la aritmética exacta (cálculos exactos más que aproximados) en las circunvoluciones angulares y temporal superior izquierda, aunque estas regiones no estarían involucradas en operaciones basadas en la cantidad tales como estimación de comparación y aproximación de números. Las regiones prefrontal y precentral también tendrían un cierto rol en el tratamiento de las magnitudes numéricas.

La activación de regiones en el lóbulo parietal durante el procesamiento de los números y pruebas aritméticas es muy interesante, ya

que distintas regiones del lóbulo parietal son, asimismo, activadas por funciones tales como la prehensión manual, señalar con el dedo, los movimientos oculares, la orientación de la atención, así como otras dimensiones físicas, a saber: tamaño, peso, localización y luminosidad. Estos hallazgos han sido interpretados como indicativos de un sistema dedicado a numerosidad tanto como a otros sistemas comprometidos en magnitudes específicas o, alternativamente, que el SIP contiene un sistema general dedicado a la magnitud del tiempo, espacio y numerosidad. Sin embargo, también se ha enfatizado el rol del SIP en el procesamiento del orden tanto numérico como no numérico (letras, meses). Sin embargo, la ordinalidad y cardinalidad del significado de los números tiene diferente procesamiento en las regiones parietales izquierda y derecha y prefrontal.

La relación entre los números y el nombre de los dedos en la región parietal es muy significativa. Se ha demostrado que la habilidad de un niño de 6 años para identificar sus dedos cuando un examinador los toca es un mejor predictor de sus futuras habilidades matemáticas que los test estandarizados de desarrollo.

Estudios de neuroimágenes funcionales demostraron que los niños dependen más de la región prefrontal en pruebas con símbolos numéricos, como los dedos. Sin embargo, el aprendizaje y desarrollo del procesamiento numérico recluta distintos circuitos neurales, a saber: especialización de la corteza ténporo-parietal izquierda para el cálculo y activación bilateral del SIP para el procesamiento numérico. Cuando el aprendizaje es más completo y la solución aritmética correcta se recupera directamente de la memoria, la mayor activación aparece en la circunvolución angular del lóbulo parietal izquierdo.

Diversos métodos de investigación basados en capacidades matemáticas simples (conteo verbal, cálculos simples, juzgar magnitudes numéricas) se han utilizado para detectar habilidades matemáticas precoces, las cuales tienen valor predictivo y pueden conducir a programas de soporte eficaces en el jardín de infantes.

Discalculia

Los trastornos en el aprendizaje de los números y de la aritmética se observan en alrededor del 5-6% de los niños. Aunque las dificultades en matemáticas pueden ser aisladas, a menudo se asocian con otros problemas de aprendizaje, en particular con problemas de deletreo y dislexia.

Además de factores genéticos, la actitud cultural de los padres hacia las matemáticas probablemente también explica algunos efectos de agregación familiar. En principio, influencias genéticas heterogéneas en más de un dominio cognitivo pueden afectar el rendimiento en matemáticas.

El énfasis en investigaciones neurocientíficas recientes ha conducido a sugerir que la discalculia del desarrollo (DD) se debe a un déficit en el sistema central (esencial) para la representación de las magnitudes o numerosidades. Esta teoría es llamada *de la deficiencia en el significado de los números*. Alternativamente, se postula que más que la dificultad para procesar la magnitud de los números, el trastorno radicaría en el acceso a la magnitud numérica asociado a los símbolos numéricos (arábigos o nombres de los números). De cualquier manera, la DD se asocia con anormalidades estructurales y funcionales en una red cerebral extensa y no solamente en el SIP.

El desarrollo sistemático de programas dirigidos a niños con dificultades matemáticas comenzó recientemente. Algunos están dirigidos a niños con dificultades severas y otros a niños con dificultades moderadas. La intervención basada en el esquema de recuperación de la numerosidad llamada “Alcanzar la Numerosidad” es menos intensa, está dirigida a estos últimos y pareciera ser efectivo. Las intervenciones basadas en computación han sido diseñadas para adaptarse a los perfiles cognitivos o de desempeño y proveen entrenamiento intensivo en un medio estimulante. Hasta el presente, solamente algunos han sido evaluados científicamente, en particular “La carrera de los números”, “Elfe y Mathis I” y “Calcularis”.

Memoria operativa o de trabajo

La memoria operativa o memoria de trabajo se refiere al sistema de memoria responsable del recuerdo inmediato de cantidades limitadas de datos verbales o espaciales que están disponibles para la manipulación mental. Es usada en prácticamente cualquier tipo de tarea cognitiva y es crítica para el aprendizaje y la comprensión de la información. Ha sido dividida por Baddeley en tres subsistemas, uno ejecutivo central que esencialmente asigna los recursos atencionales y dos de modalidad sensorial específica que mantienen “en línea” información verbal (por ejemplo, retener un número de teléfono en “la cabeza”) y espacial (por ejemplo, seguir mentalmente una ruta). El sistema ejecutivo central, al que usualmente se refiere como memoria operativa, involucra la corteza prefrontal.

Es importante tener presente que la memoria operativa está sujeta a distintos tipos de limitaciones que se correlacionan con índices de aprendizaje positivos. Los límites están determinados por la cantidad de ítems a retener, el tiempo durante el cual tienen que memorizarse y la relevancia de la información presentada. En relación con las implicancias educativas es básico entender que lo importante para el que aprende es la forma en que la información es presentada. Por otro lado, la tarea más significativa para el sistema educativo es lograr que los estudiantes sean conscientes de que se requiere esfuerzo para usar la memoria de trabajo y así obtener las respuestas más favorables.

La capacidad básica de la memoria de trabajo aumenta durante el desarrollo permitiendo que información gradualmente más compleja pueda ser retenida y comprendida. Uno de los aspectos más importantes del desarrollo de la memoria de trabajo es el aumento en la capacidad de ignorar información irrelevante y focalizar en la información más importante. Es probable también que la capacidad para retener información a través del tiempo sea menor en los niños más jóvenes que en los de mayor edad. Por último, la habilidad para usar estrategias mnésicas con el objetivo de superar las limitaciones de la memoria de trabajo también aumenta a medida que el niño se desarrolla.

La contribución de la memoria de trabajo al desempeño del niño en la escuela es específica aun teniendo en cuenta el coeficiente intelectual. Es decir, los educadores tienen que considerar las cuestiones relacionadas a la memoria de trabajo para entender el desempeño académico de los niños. La evaluación de la capacidad de comprender de los niños mejora si se considera cuánto puede depender de la capacidad de la memoria de trabajo.

Respecto al entrenamiento de la memoria de trabajo se ha sugerido que aumentar la exigencia gradual y repetidamente en las pruebas correspondientes tiene efecto beneficioso, no solo para la memoria de trabajo, sino también para la atención y las pruebas relacionadas con la inteligencia. Sin embargo, es probable que la práctica repetida y persistente con esfuerzo y atención pueda mejorar el desempeño de cualquier tarea.

El aprendizaje de los estudiantes tanto en clase como fuera de ella puede mejorarse a través de diferentes estrategias que han sido estudiadas a través de los años y han probado ser efectivas. *La práctica de recuperación* a través del examen es más efectiva que reestudiar el tópico. Además, el material aprendido de esta forma puede transferirse a situaciones nuevas. La práctica de recuperación se comporta como una “reinyección mnésica crítica”.

La práctica de espaciar los episodios del estudio es también más beneficiosa que aglutinarlos todos en uno y se ha demostrado que es ventajosa a través de un amplio espectro de dominios y pruebas tales como aprendizaje motor, memoria, reconocimiento, adquisición del vocabulario, aprendizaje de estadísticas, etc. Así, distribuir una lección a lo largo de varios días es más efectivo que presentarla en la misma cantidad de tiempo en solamente un día. Los estudiantes deben ser entrenados usando este principio, ya que la tendencia es a concentrar sus esfuerzos en un tópico detrás de otro más que espaciarlos y revisar los tópicos previamente estudiados.

Intercalar diferentes tópicos durante el estudio promueve el aprendizaje si se lo compara con agrupar la totalidad del material. Por ejemplo, la presentación en bloque de 20 problemas de multiplicación y 20 de

división se aprende, pero también se olvida más rápido que cuando se alternan los problemas de multiplicación y división.

El modelo primario de metacognición propone que el estudiante en general evalúa el progreso de su aprendizaje y usa esta evaluación para regular las estrategias del estudio. En realidad, una de las funciones del educador es enseñarles a los estudiantes a evaluar adecuadamente el estado de sus propios conocimientos. El recordar y juzgar cuán adecuadamente se va a recordar son procesos distintos y mediados por regiones cerebrales diferentes. La región temporal medial está implicada en el recordar apropiadamente mientras que la región prefrontal ventromedial izquierda está asociada a la exactitud predictiva del aprendizaje. Áreas en la corteza lateral y dorsomedial frontal están asociadas tanto con el recuerdo exitoso como con el juicio del aprendizaje. Pacientes con daño del lóbulo frontal tienen trastornos en el monitoreo y control metacognitivo. Por lo tanto, el educador más efectivo es aquel que incorpora instrucciones acerca de cómo los estudiantes deben usar la metacognición para seleccionar y modificar las estrategias de estudio y mejorar el aprendizaje. Por último, la transferencia del aprendizaje a otros dominios del conocimiento y nuevos contextos (físicos, temporales, funcionales y sociales) es crucial para el aprendizaje. De acuerdo con Atherton, la transferencia del aprendizaje puede ocurrir en cuanto las regiones cerebrales activadas en diferentes contextos están interconectadas. Los educadores deben saber cómo enseñar para crear y realmente motivar a los estudiantes para que desarrollen un conocimiento flexible que pueda ser retenido y usado durante largos períodos de tiempo.

La escuela es sin duda responsable de proveer las bases para un aprendizaje para toda la vida, es decir, motivación para aprender y competencia para autorregular el aprendizaje. En los maestros reside la responsabilidad de fomentar las competencias del aprendizaje de por vida; por lo tanto, deben tener ellos una preparación excelente. En el campo de la investigación del aprendizaje e instrucción existe un saber generalmente aceptado de cómo un buen maestro debe actuar y cómo el medio debe ser diseñado para promover un aprendizaje adecuado. El programa TALK (programa de entrenamiento para fomentar la competencia del maestro de forma tal de estimular el aprendizaje de por

vida) es un ejemplo para la transferencia sistemática del conocimiento científico a la clase.

Los resultados preliminares de los estudios interdisciplinarios han comenzado en algunos países a ser aplicados para mejorar la educación en la escuela y para diseñar nuevas políticas educacionales. Indudablemente el crear un mundo mejor requiere la utilización óptima de todos los recursos humanos.

PRIORIDAD A LA FORMACIÓN EN CIENCIA

AC. JORGE A. RATTO

Introducción y reflexión personal

Es un honor compartir este espacio en la publicación del libro celebratorio de los 30 años de la Academia Nacional de Educación. Escribo este capítulo desde la pasión por el tema, la honda vocación docente que me acompaña desde hace tantos años e inspirado en los profundos sentimientos de respeto y admiración hacia el recordado Luis Jorge Zanotti, cuyo sitio ocupó en la Academia Nacional de Educación.

Menciono especialmente a Zanotti en esta presentación como una forma más de tenerlo presente en este aniversario de la Academia y porque ciertamente sus escritos sobre cultura, ciencia y educación, desde hace más de tres décadas, siguen teniendo vigencia y siguen haciéndonos “pensar y repensar la educación del país en todas sus manifestaciones y formas”, tal como está expresado en los objetivos fundamentales de la Academia Nacional de Educación.

Es por eso que juzgué conveniente, para la realización de este trabajo, consultar nuevamente los escritos de Zanotti, la recapitulación de algunos de mis artículos publicados recientemente, los informes oportunamente presentados y los apuntes que guardo de los cursos, talleres, seminarios y conferencias; reelaboré algunos temas y traté de sistematizar otros a la luz de los más actuales aportes sobre la enseñanza de las ciencias, tanto en el nivel nacional como internacional.

El reclamo por lograr mejores resultados en la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias en todos los niveles del sistema educativo no es nuevo. En la actualidad, este reclamo cada vez es más fuerte y las modificaciones solicitadas cada vez adquieren mayor intensidad en cuanto a la organización, la estructura y el funcionamiento del sistema educativo,

sus planes y programas en vinculación con el ámbito social, el mundo del trabajo y la continuidad en los estudios superiores.

En este capítulo traté de ordenar algunas ideas y propuestas a partir de las siguientes preguntas: ¿Por qué la formación en ciencia debe ser una prioridad? ¿Cuáles son las actuales preocupaciones? ¿Qué tipo de enseñanza de las ciencias queremos para nuestros alumnos? ¿Cómo promover en el aula la construcción de conceptos científicos por parte de los alumnos? ¿Cuál podría ser el perfil del egresado en relación con la orientación científica? ¿Cuáles podrían ser los ejes y conceptos centrales para desarrollar tanto en la escuela primaria y secundaria?

En modo alguno pretendo cualquier tipo de exclusividad al respecto y mucho menos de originalidad o la suposición de un pensamiento acabado o concluido. En todo caso, se trata de testimonios personales, producto del contacto cotidiano con maestros, profesores, alumnos y familias en el nivel escolar y de ser uno más de los infatigables sostenedores de la idea de que la enseñanza de la ciencia es uno de los puntos centrales en el proceso educativo. Se podrán o no compartir esas ideas, solo pido al lector que no sean indiferentes.

¿Por qué la formación en ciencia debe ser una prioridad?

El conocimiento científico y tecnológico está instalado en los diversos aspectos que caracterizan a las sociedades modernas. Información, bienes, valores y servicios, que se nutren de los avances científicos y tecnológicos, están presentes tanto en la vida cotidiana como en la educación y la cultura en general.

La sociedad del conocimiento y la innovación aparecen como modelos para alcanzar las postergadas aspiraciones en países que están en proceso de desarrollo. Parecería estar fuera de toda discusión que la prosperidad de los países está fuertemente vinculada con la formación y la investigación científica, que posibilita lograr mejoras en el bienestar de las personas a través de sus aplicaciones en salud, la producción de alimentos, la agricultura, la ingeniería, la comunicación.

Priorizar la enseñanza de la ciencia en todos los niveles del sistema educativo es potenciar la investigación científica y tecnológica como he-

ramienta para la modernización del país, la innovación y el crecimiento económico, para que todos los ciudadanos puedan participar en forma efectiva, plena y democrática en nuestra sociedad, en el mundo actual y en el futuro. Ciertamente, la innovación y el progreso de un país están –en parte– asociados a la *formación científica*; y esta, a su vez, a una *formación ciudadana* responsable, comprometida y solidaria.

El desempeño ciudadano actual no puede ser concebido sin una formación científica básica que permita indagar sobre aspectos del mundo del cual formamos parte, debatir y arribar a conclusiones basadas en razonamientos válidos, y tomar decisiones sobre ciertos aspectos que afectan la calidad de vida y el futuro de la sociedad.

En reiteradas oportunidades y desde hace ya bastante tiempo, se ha señalado que la educación en general y la formación científica y tecnológica en particular, son prioridades para el desarrollo y el progreso de una nación. Instituciones, especialistas en el campo de la ciencia, de la educación y hasta de la economía, expresan su preocupación y nos hablan sobre la necesidad de dar prioridad y fortalecer la enseñanza de la ciencia. Dar prioridad a la enseñanza de las ciencias es una preocupación de larga data, expresada en numerosas declaraciones:

Para que un país esté en condiciones de atender a las necesidades fundamentales de su población, la enseñanza de las ciencias y la tecnología es un imperativo estratégico [...]. Hoy más que nunca es necesario fomentar y difundir la alfabetización científica en todas las culturas y en todos los sectores de la sociedad (Conferencia Mundial sobre la Ciencia para el siglo XXI, auspiciada por la Unesco y el Consejo Internacional para la Ciencia, Declaración de Budapest, 1999).

En un mundo repleto de productos de la indagación científica, la alfabetización científica se ha convertido en una necesidad para todos: todos necesitamos utilizar la información científica para realizar opciones que se plantean cada día, todos necesitamos ser capaces de implicarnos en discusiones públicas acerca de asuntos importantes que se relacionan con la ciencia y la tecnología; y todos merecemos compartir la emoción y la realización personal que puede producir la comprensión del mundo natural (National Research Council, 1996, para la educación científica de los ciudadanos estadounidenses en el siglo XXI).

En el preámbulo de la Constitución de la Unesco se pone el acento en la “importancia de la educación, de la ciencia y de la cultura como instrumentos adecuados para alcanzar en la sociedad y en el mundo, la paz, el bien común, la salvaguardia de la dignidad del hombre y el progreso social”.

En el Programa “Metas 2021: La educación que queremos para la generación de los Bicentenarios”, propuesto por la Organización de Estados Iberoamericanos; y, los acuerdos establecidos en la Declaración de la XX Cumbre Iberoamericana (Mar del Plata, Argentina, 2010), nuestro país asumió el siguiente compromiso:

Reafirmar y articular esfuerzos para el fortalecimiento de una educación que brinde mejores oportunidades para el desarrollo pleno de las personas [...]. Profundizar en la currícula educativa los conocimientos necesarios para generar una cultura de respeto, equilibrio, en armonía con la naturaleza y rescatando los conocimientos ancestrales, con el propósito de promover el respeto de las leyes de la naturaleza y a la vida de los seres en su conjunto.

En el mismo sentido pueden citarse declaraciones que apuntan a la centralidad de la alfabetización científica. En 1981, el académico Luis Jorge Zanotti en la *Revista del Instituto de Investigaciones Educativas* (IIE), N.º 33, destacó la importancia de la nueva alfabetización universal, más que como una alternativa, como un imperativo: “Además del dominio integral de la lectoescritura, de la comunicación oral y escrita, es necesario incluir en la escolaridad obligatoria un programa de alfabetización científica y tecnológica porque solo de esta manera, el hombre del siglo XXI estará en condiciones de desenvolverse en el marco cultural correspondiente”. Más adelante, insiste Zanotti en capacitar a la totalidad de la población en el dominio de los conocimientos básicos de la ciencia y la tecnología “porque quien no los domine será, en el siglo XXI, el equivalente de los analfabetos en el siglo XX: personas desubicadas y minusválidas culturalmente hablando, algo así como lisiados culturales que requieren ayuda, sostén y apoyos culturales, económicos, sociales” (1).

Andrés Oppenheimer, en su libro “*¡Basta de historias!*”, escribe: “Mejorar los sistemas educativos, sustancialmente en el campo de la ciencia, la tecnología y la innovación no son tareas imposibles” (2).

Joseph Stiglitz, premio Nobel de Economía, 2001, autor de *El malestar de la globalización* señala: “La educación, la ciencia y la tecnología serán las claves del desarrollo económico” (3).

Alieto Aldo Guadagni, miembro de la Academia Nacional de Educación, en uno de sus más recientes artículos sobre la “Necesidad de mejorar la calidad de la educación: el futuro de nuestros jóvenes”, al referirse a la graduación en disciplinas científicas y tecnológicas, como esenciales para afrontar los requerimientos laborales del siglo XXI, señala: “El progreso de las naciones en las próximas décadas en este mundo globalizado estará directamente vinculado a su capital humano y no a sus recursos naturales; pero este capital humano deberá estar vinculado con la compleja naturaleza de las transformaciones científicas y tecnológicas, que avanzan aceleradamente de manera exponencial”.

En una sociedad altamente informatizada, ser y sentirse ciudadano integrado depende, en gran medida, del dominio de los códigos científicos y tecnológicos, así sea para ingresar y mantenerse en el mercado del trabajo, para la continuidad de estudios superiores, como para gestionar el propio proyecto de vida personal.

Cuando hablamos de dar prioridad y fortalecer la enseñanza de las ciencias estamos pensando en la evidente relación entre la educación, la ciencia, la inclusión social y laboral y la continuidad de los estudios superiores. Se trata de una visión que al mismo tiempo es resultado y promotora de la sociedad del conocimiento. Es una especie de círculo virtuoso, en el que el saber exige cada vez más saber, siempre que todos puedan participar, ya que, si no fuera así, no sería un círculo virtuoso.

Una formación precaria en ciencias y tecnología o, en casos extremos, la ausencia de esta formación implica dos niveles de exclusión social: uno más visible, que incluye dificultades de inserción y ascenso en el mundo laboral; y otro, más sutil, relacionado con la capacidad para tomar decisiones personales y racionales en importantes procesos colectivos decisivos.

Charlie Ball, subdirector de Educación Superior en Gran Bretaña, realizó una investigación sobre 3000 graduados de carreras científicas, cuyos datos y conclusiones fueron publicados en un artículo reciente en *New Scientist*. De la encuesta realizada surge que muchos de los graduados no se habían dedicado a la investigación científica, sino que estaban desarrollando sus actividades en otros campos: algunos en el sector financiero, otros en la administración pública, otros en las artes y otros en el espectáculo. Sin embargo, “la mayoría celebraba haber desarrollado la flexibilidad y las habilidades analíticas, creativas y de resolución de problemas que le había otorgado la formación científica”. Como dice Ball, “se necesitan más científicos; dentro y fuera de la ciencia”.

Ciertamente enseñar y aprender ciencias amplía las posibilidades de inclusión social y laboral. Además de estimular el espíritu de investigación, el razonamiento lógico y el pensamiento reflexivo y crítico, útiles para cualquier dominio del saber, el aprendizaje de las ciencias abre puertas a un mercado de trabajo extremadamente promisorio.

Decenas de carreras pertenecen al área de las ciencias, la mayoría tienen fuerte demanda de profesionales calificados, en especial en los países en desarrollo y emergentes.

En un futuro no tan lejano, aparecen varias profesiones que se imponen a partir de los adelantos tecnológicos. Nuevos desafíos se plantean en todos los niveles del sistema educativo: primario, secundario y universitario.

Algunas carreras universitarias del futuro son inminentes y otras se perfilan de acá a 10 o 15 años. El listado de dichas carreras surge de los datos proporcionados por la Red Interuniversidades, a través de la consulta realizada a más de 200 universidades de América Latina, Estados Unidos y Europa. En ese listado aparecen nanomédicos, médicos que implantarán en el cuerpo humano dispositivos tales como microbiosensores o microcápsulas con medicinas; ingenieros genéticos y biotecnólogos, capaces de fabricar órganos para reemplazar partes dañadas del cuerpo, combinando la cirugía plástica con la robótica; meteorólogos encargados de controlar el uso de las tecnologías que permitan modificar artificialmente el clima, por ejemplo para provocar lluvias

artificialmente; ingenieros de vehículos alternativos para la creación de autos ecológicos; granjeros verticales para la producción de alimentos por cultivo en pisos.

Las ciencias agrarias, la industria para el desarrollo de software y las energías alternativas son otros terrenos donde los expertos reconocen grandes oportunidades para nuestro país.

En las universidades argentinas la incorporación de estas nuevas opciones requerirá la actualización de contenidos y metodologías desde una concepción humanista de la ciencia, una infraestructura tecnológica de avanzada, el trabajo conjunto con las empresas y pensar en nuevas estrategias para un aprendizaje cada vez más autónomo y a distancia.

Para lograr mejoras sustanciales en el proceso de alfabetización científica, es necesaria la participación de científicos, de especialistas en educación, de maestros y profesores para la confección de los diseños curriculares. Es imprescindible la difusión de valores y pautas culturales a través de los medios masivos de comunicación social para la divulgación científica y para despertar pasión por el conocimiento científico. Resulta también necesaria la convocatoria a las universidades, instituciones científicas y tecnológicas, organizaciones de la sociedad civil, empresas del sector privado para que aporten sus investigaciones y propuestas. Finalmente, hacer un fuerte llamado a maestros y profesores para que exijan rendimientos de máxima de acuerdo con las posibilidades personales de cada alumno y del grupo que orienta, que cumplan con profesionalidad su tarea, con idoneidad y responsabilidad, con compromiso ético, con empatía comunicacional y autoestima; a las familias para que con comprensión y adhesión al proyecto educativo institucional, ayuden a los maestros y profesores en su tarea, y a los alumnos para que cumplan con responsabilidad, laboriosidad y fortaleza las tareas encomendadas por la escuela, respetando las normas establecidas.

El contexto cultural actual obliga a situar el problema de las innovaciones en los contenidos y en las metodologías para la enseñanza de las ciencias en el marco de una política integral, con amplio apoyo de la sociedad en su conjunto, para asegurar a nuestros niños, adolescentes y jóvenes un nivel educativo adecuado a las necesidades futuras. Mejorar

la educación en general y de las ciencias en particular no puede ser el producto de políticas aisladas. Es responsabilidad de los funcionarios garantizar las condiciones para el aprendizaje, evaluando y compensando las diferencias. Una política educativa que enfrente los desafíos de la formación ciudadana en el contexto de la sociedad moderna debe poner la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias, tanto en el nivel primario como en el nivel secundario y superior en un lugar prioritario para la construcción de una sociedad más justa e inclusiva, a partir de una educación de calidad para todos.

Por lo tanto, el plan de formación integral de nuestros alumnos debe incluir un programa alfabetización científica y tecnológica desde una concepción humanista de la ciencia, como proceso y pilar fundamental para acceder y promover una ciudadanía inclusiva, la producción de bienes, el conocimiento y la comprensión de una realidad natural y cultural.

¿Cuáles son las actuales preocupaciones?

En la práctica, todos conocemos, por un lado los resultados desfavorables que obtuvieron nuestros alumnos en las pruebas internacionales, nacionales y jurisdiccionales sobre el desempeño en Ciencias, Matemática y Lengua en los últimos años; y, por otra parte, la significativa disminución de la vocación científica entre los estudiantes; finalmente también debemos incluir las actuales cuestiones sociales y estructurales propias del sistema educativo.

1) *El Informe del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA) de 2012* muestra resultados en el aprendizaje que reflejan una realidad lamentable, de preocupación creciente, que no sorprende a quienes estamos en contacto directo y diario con los alumnos, ya que son confirmatorios de lo que sabemos por experiencia cotidiana.

No logramos avanzar. A pesar de tener la inversión por alumno más alta de los países latinoamericanos: 6,5% del PBI, el desempeño de los alumnos fue uno de los más bajos de la región. Más allá del debate y la legitimidad de las pruebas tomadas, los resultados no deberían desestimarse.

Nuestro país, sobre 65 países participantes, evaluados 5900 alumnos de 15 años, de 226 escuelas, en todas las jurisdicciones (excepto La Rioja y Tierra del Fuego) obtuvo en Ciencias un promedio país de 406 puntos (en la CABA el promedio fue de 425) ocupando el puesto 58. En Matemática, con un promedio país de 388 puntos (en la CABA el promedio fue de 418) nos ubicamos en el puesto 59. En Lengua (comprensión lectora) el puntaje promedio país fue de 396 (en la CABA el promedio fue de 429) y nos ubicamos en el puesto 60.

En el campo de las ciencias, los alumnos presentaron dificultades para analizar situaciones de la naturaleza en un texto con información explícita, identificar e interpretar datos, hechos y conceptos; dificultades para relacionar causa y efecto y para organizar la información en tablas, planillas, cuadros comparativos y diagramas; dificultades en la lectura de gráficos, en el enunciado de conclusiones, para predecir consecuencias, reconocer variables, juzgar la validez de los datos y relacionar conclusiones con evidencias.

El informe PISA 2012 señala: “Cuidar la excelencia en matemática, lectura y ciencia es crucial para el desarrollo de un país porque estos estudiantes estarán en la vanguardia de una economía mundial competitiva, basada en el conocimiento”.

Del informe surge que un porcentaje importante de la población de bajos recursos, se encuentra excluido del manejo de los códigos de la ciencia y la tecnología y, por lo tanto, son más vulnerables para constituirse en ciudadanos reflexivos capaces de participar en las decisiones nacionales y ejercer su derecho a acceder a puestos de trabajo.

Otro dato importante que aporta PISA 2012 se refiere al ausentismo escolar: ocupamos el puesto 64, con un 66% de alumnos que incurren en incumplimiento puntual del horario de clases o ausencias deliberadas no autorizadas por los padres, por falta de ganas, cansancio, desinterés, etc.

El informe PISA 2012 señala al respecto: “El ausentismo regular representa una oportunidad de aprendizaje perdida, falta de interés y también tiene consecuencias negativas sobre los compañeros de clase, ya que contribuye a que el ambiente de aprendizaje sea disruptivo”.

Sin duda, las horas efectivas dedicadas a la escuela y de estudio son importantes para alcanzar un adecuado nivel de aprendizaje y dar continuidad al ritmo de trabajo escolar. Lamentablemente al ausentismo de los alumnos hay que sumarle las ausencias de maestros y profesores, reconocido públicamente por las máximas autoridades educativas de nuestro país como un grave problema.

Finalmente, PISA 2012 aporta datos sobre el clima en el que se desarrollan las clases. El 49% de los estudiantes de nuestro país señaló que no escuchan lo que dice el profesor; el 51% admitió que hay ruido y desorden en la clase; y el 45% que el profesor tiene que esperar mucho tiempo para que los alumnos hagan silencio y pueda comenzar la clase.

Por supuesto que nadie sensato puede pretender resolver estos problemas rápidamente; no hay soluciones mágicas ni rápidas. Es fundamental seguir trabajando para mejorar las dimensiones que evalúa PISA con acciones políticas de corto, mediano y largo plazo que deberían atravesar a cualquier gobierno de turno e involucrar a toda la sociedad.

2) También está claramente demostrada en los últimos años, *la disminución de la vocación científica entre los estudiantes*: “Según la Unesco en la Argentina solo el 14% de la matrícula universitaria se gradúa en disciplinas científicas y tecnológicas”. La baja tasa de graduados en carreras científicas necesita ser elevada significativamente si se pretende mantener una alta tasa de crecimiento económico. A esta cuestión tendríamos que sumar los graduados que migran hacia países centrales que poseen activas políticas de atracción a investigadores y personal altamente calificado.

El cuadro de situación planteado es preocupante porque pone en riesgo la demanda de científicos y técnicos de primera calidad y en número suficiente, la exigencia creciente de una sociedad orientada hacia la innovación y los requerimientos para participar en el mundo laboral del siglo XXI.

3) A estos dos aspectos señalados y sin pretender ser exhaustivos o limitativos en el diagnóstico de la situación actual, debemos sumar otros, de larga data y por cierto, complejos. Por un lado, *las condiciones políticas y sociales*: índices de indigencia, pobreza, violencia, insegu-

ridad, problemas de alimentación, crisis de valores en la sociedad y en las familias. La educación en general no se puede pensar en forma aislada de las condiciones políticas y sociales. Y, por otro lado, *cuestiones estructurales propias del sistema educativo*: formación docente insuficiente y desactualizada, falta de docentes titulados, contenidos fragmentados, poco motivadores y/o alejados de los intereses prioritarios de los alumnos (esto último especialmente en el nivel medio), limitada articulación entre los niveles del sistema, escasa carga horaria para el desarrollo de los contenidos de ciencia, estrategias didácticas en las que prevalecen las clases expositivas, planificaciones basadas en los textos escolares más que en los diseños curriculares de la jurisdicción, situaciones didácticas descontextualizadas, problemas para establecer claros criterios de evaluación.

Cuando señalamos estas situaciones no lo hacemos para causar desaliento ni para entrar en polémicas. En todo caso, lo hacemos para analizar las causas, reflexionar, debatir y tomar decisiones, reajustar y reorientar la enseñanza de la ciencia en la escolaridad obligatoria. El propósito es simplemente tomar el estado de situación actual con humildad, sin soberbia y con una visión a corto, mediano y largo plazo. La humildad podría ser un buen punto de partida para asumir el problema y colocar el tema de la enseñanza de las ciencias como cuestión prioritaria.

¿Qué tipo de enseñanza de las ciencias queremos para nuestros alumnos?

Asistimos al gran debate sobre las características organizativas, de estructura y funcionamiento del sistema educativo en conjunto: de la escuela primaria, de la nueva escuela secundaria obligatoria y orientada en articulación con la universidad, de las finalidades propias y prope déuticas en cada uno de los niveles.

En particular, la escuela secundaria y la universidad se ven frente a circunstancias históricas y sociales que penetran por sus puertas y ventanas afectando sus muros y cimientos.

Sin embargo, debemos decir –nuevamente– que el debate es de larga data. Habrán cambiado las circunstancias como consecuencia del vertiginoso avance científico y tecnológico, pero el debate sigue.

En su libro *Los objetivos de la escuela media*, publicado por Editorial Kapelusz, en junio de 1980, Luis Jorge Zanotti escribe:

La enseñanza secundaria es algo así como una vieja casona ya varias veces centenaria, construida y diseñada para responder a necesidades de un momento histórico superado. Tiene orgullo, sus tradiciones, sus blasones, sus defensores jurados. Ha conquistado afectos y respeto y ha servido con eficacia. Las nuevas circunstancias históricas, al demandar una nueva escuela secundaria universal para responder a sus propias necesidades, encontraron a la vieja casona y penetraron en ella. Intentan, ahora, transformarla desde adentro, una vez instaladas en sus cuartos y en sus corredores, en lucha contra los fieles servidores de antaño y contra las estructuras pedagógicas y organizativas arraigadas desde hace tanto tiempo (4).

Algunas propuestas se han planteado a partir de la Ley 26.206 –Ley Nacional de Educación– y las resoluciones del Consejo Federal de Educación, entre las que podemos mencionar los lineamientos políticos y estratégicos de la educación secundaria obligatoria (Resolución CFE N.º 84/09), las orientaciones para la organización pedagógica e institucional de la educación secundaria obligatoria (Resolución CFE N.º 93/09). Si nos referimos específicamente al campo de las ciencias naturales debemos señalar los marcos de referencia: Escuela Secundaria Orientada, Bachiller en Ciencias Naturales (Resolución CFE N.º 142/11), los núcleos de aprendizaje prioritarios en el área y los antecedentes curriculares de las distintas jurisdicciones plasmados en los trayectos de contenidos y modalidades de enseñanza de Biología, Físico-Química, Física y Química.

Por lo tanto, teniendo en cuenta los antecedentes señalados, es necesario y posible encarar con fuerza, coraje, decisión y esperanza un proceso de alfabetización científica desde el nivel primario, profundizándolo y ampliándolo en el nivel secundario para un abordaje

articulado e integrado de los distintos campos y problemáticas del área de las ciencias.

La propuesta para los niveles primario y secundario, debería garantizar una alfabetización científica de calidad para acceder gradual y articuladamente a una cultura científica, indispensable para la construcción de la ciudadanía y la continuidad de los estudios superiores.

No se trata de formar especialistas en ciencias, sino de formar ciudadanos responsables, a partir de la ciencia y en conjunción con otros saberes. Esto significa aprender contenidos para adquirir *competencias* y poder interactuar racionalmente como ciudadanos responsables. La finalidad no es formar científicos, sino ciudadanos que puedan tener acceso a información actualizada y posibilidades de seguir aprendiendo. La formación científica específica se produce en ámbitos académicos superiores a la escolaridad obligatoria, con su lógica, sus demandas y sus exigencias.

La información es una condición necesaria pero no suficiente: es necesario acompañar la información con contenidos axiológicos para la toma responsable de decisiones individuales y grupales sobre cuestiones científicas y tecnológicas que importan a la sociedad.

El proceso de alfabetización científica en particular debería promover la formación de hombres íntegros, capaces de desarrollar sus actitudes y aptitudes más nobles, aquellas que lo distinguen justamente como hombre.

La formación humanista ha de lograrse no mediante adiciones de contenidos extraños, sino mediante los contenidos propios de la ciencia, desarrollados con el convencimiento de que el hombre es hombre en todos los campos del quehacer humano y que su racionalidad se halla en la multiplicidad de los conocimientos y de las obras. Para crear esas maravillas de la ciencia y la tecnología, el hombre debe poner en juego sus recursos más nobles y humanos: su inteligencia, su razón, su capacidad mental. La ciencia y la tecnología no degradan al hombre, porque no puede hacerlo [...]. Es el hombre quien puede degradar a la ciencia y a la técnica si la emplea para matar; o bien, ennoblecerla si la usa para salvar una vida (5).

El planteo educativo de una *alfabetización científica desde una concepción humanista* encuentra su justificación en una ciencia y una tecnología al servicio de todas las potencialidades de la persona. Es un imperativo moral que los conocimientos y recursos científicos y tecnológicos estén al servicio del hombre, aplicados más eficazmente y con mayor justicia al crecimiento y desarrollo de toda la sociedad, al respeto por la vida, al cuidado de la salud y del ambiente, al uso racional de los recursos naturales, a encauzar de manera más humana los procesos de industrialización y urbanización, a la cooperación entre los pueblos.

El Dr. Bernardo Houssay, nuestro premio Nobel, nos plantea una definición de la investigación científica en relación con los valores y el problema moral, que merecería ser reflexionada con nuestros alumnos. Señala Houssay:

... proscribir la ciencia por su mal empleo es como proscribir el fuego porque hay incendios [...]. Lo que debemos decir, más bien, es que los adelantos de la ciencia han sido más rápidos que el progreso moral en las relaciones internacionales y en el orden social e interno de los pueblos [...]. La investigación científica es una de las bases de la civilización actual. Ella ha mejorado el bienestar de los hombres, los ha liberado de la esclavitud, del trabajo pesado y ha hecho su vida más sana, más bella y más rica en espiritualidad [...]. Es preciso que exista un adelanto moral suficiente para que los progresos científicos sean aplicados solamente para el bien. Menos espíritu de guerra y opresión por la brutalidad y más espíritu de idealismo y fraternidad humana. A ello se llegará por el respeto a la dignidad y la libertad del hombre y no reduciendo la humanidad a rebaños de seres temerosos y esclavizados.

La llamada *ciencia escolar* es una versión elaborada del conocimiento científico para su aprendizaje en el ámbito escolar a partir de los saberes previos de los alumnos, tratando de acercarlos a la comprensión de modelos y teorías científicas.

La enseñanza de las ciencias debería estar centrada en el proceso de construcción de las ideas científicas. Las ideas, los principios, las teorías y los modelos producidos por la ciencia están directamente vinculados con la estrategia utilizada durante el proceso de producción.

La ciencia como proceso intelectual, incluye la actividad de los hombres de ciencia, las estrategias que utilizan para la producción del conocimiento científico, pero también sus valores y actitudes. El conocimiento científico se obtiene, justifica y enriquece siguiendo un variado y diverso conjunto de estrategias, procedimientos, técnicas y recursos. Hablar de “el” método científico sería una generalización excesiva. Ningún científico sigue un patrón definido en sus esfuerzos por resolver problemas. En realidad, lleva a cabo sus investigaciones de diversas maneras: sigue procedimientos que dependen del problema a resolver, de los materiales disponibles, de sus propios conocimientos, valores y actitudes. Si hubiera que caracterizar al método científico, diríamos que es la interacción de hipótesis, observaciones y experimentaciones, ideas e imaginación creadora, que es posible se modifiquen con la aparición de nuevas teorías científicas y nuevas tecnologías.

Las estrategias de investigación en ciencia están vinculadas con el método hipotético deductivo, los procedimientos de medición, estadísticos y de clasificación. Las líneas de investigación científica se orientan y toman como unidad de análisis las teorías científicas. Por ejemplo, no es lo mismo explorar los temas de óptica desde un enfoque tradicional, como disciplina que estudia la luz, que hablar de una teoría ondulatoria que unifica e integra conceptos de óptica y electromagnetismo. Una teoría científica, como síntesis y unidad de análisis fundamental del pensamiento científico, incluye un conjunto de conceptos y conjeturas sobre el modo en que se comporta algún sector de la realidad; se trata de propuestas, creencias u opiniones expresadas por medio del lenguaje. Por ejemplo, la teoría de la evolución de Darwin combina y sintetiza conceptos complejos como los de variación, competencia, selección natural, supervivencia, reproducción.

La capacidad para reunir y ordenar información procedente de diversas fuentes es una característica de los científicos dedicados a la investigación que finalmente expresan sus ideas en teorías, informes, taxonomías. Linneo, por ejemplo, propuso una clasificación de plantas y animales. Dimitri Mendeleyev creó la tabla periódica de los elementos y pudo predecir la existencia de elementos que por aquellos tiempos no habían sido descubiertos.

Por lo tanto, para la comprensión de los conceptos científicos es fundamental poseer un conocimiento más o menos acabado de cómo se llega a esos conceptos a través de la investigación. Creemos que es posible generar una alfabetización científica cuyo foco esté en el proceso de construcción de las ideas, para que los alumnos comprendan el verdadero significado del conocimiento científico. En otras palabras, la construcción del conocimiento científico en el aula debe reflejar de alguna manera la construcción del conocimiento científico hecho por los investigadores científicos.

Sin embargo, es importante señalar que mientras la comunidad científica genera nuevos conocimientos en las fronteras de la ciencia; los alumnos construyen conceptos que si bien son nuevos para ellos, han sido previamente validados por la ciencia.

En síntesis, la enseñanza de las ciencias tiene potencialidades muy significativas para desarrollar las principales competencias que requiere el desempeño ciudadano: capacidad de abstracción, de creatividad, de síntesis y comunicación para reunir información procedente de fuentes diversas, seleccionar, ordenar y comunicar el enorme caudal de información disponible en la actualidad; capacidad para aplicar distintas vías de acceso al conocimiento y comprender que hay más de un camino para llegar a descubrir nuevos conocimientos; capacidad para el trabajo en equipo; capacidad para valorar las contribuciones de la ciencia y la tecnología a la mejora de la calidad de vida.

¿Cómo promover en el aula la construcción de conceptos científicos por parte de los alumnos?

Silvia Veglia (2007) hace referencia al concepto de alfabetización científica en los siguientes términos:

La ciencia es una manera de mirar el mundo y de reflexionar sobre él. Por ello, las ciencias que enseñamos a los alumnos deberían servirles para que aprendieran a disfrutar mirando el mundo que los rodea desde esa forma cultural. La tarea de enseñar ciencias naturales se encuentra además en el desafío de las nuevas alfabetizaciones; en este sentido,

se entiende por alfabetización científica a una propuesta que intenta generar situaciones de enseñanza que recuperen las preconcepciones de los niños con respecto al mundo natural, para que puedan reflexionar sobre ellas y volver a hacerse preguntas, para dar luego explicaciones utilizando modelos más potentes de las ciencias naturales (6).

El aprendizaje de la ciencia no puede ser considerado simplemente como la adquisición y acumulación de conocimientos. El conocimiento no es una mercancía que puede ser traspasada; debe concebirse como fuente para la solución de problemas, para la toma de decisiones libres, responsables y racionales, para el desarrollo del pensamiento ético, reflexivo y crítico, para el crecimiento y el desarrollo personal y social.

En cierto sentido, la alfabetización científica en los niveles primario y secundario debería ser considerada como alternativa válida para *enseñar a aprender* y, de este modo, estar en condiciones de seguir aprendiendo y emprendiendo proyectos dentro del nuevo mundo de la educación permanente, que en el presente y en el futuro son realidades universales.

Decir *enseñar a aprender* requiere una aclaración. Si se toman las expresiones anteriores con un sentido excesivamente simplista, podría llegarse a la conclusión que proponemos egresados de la escuela secundaria carentes de todo conocimiento. No es así, *no se puede en realidad enseñar a aprender sobre un vacío de conocimientos*, pero el objetivo esencial no es el saber, sino el despertar la capacidad de aprender. Esto obligadamente dará egresados con un “quantum” de sabiduría valioso. Una de las competencias básicas es precisamente “aprender a aprender”.

Aprender a aprender es la capacidad para proseguir y persistir en el aprendizaje, para organizar el propio aprendizaje, en particular mediante un control eficaz del tiempo y la información, tanto individualmente como en grupo. Esta competencia implica la conciencia de las necesidades y procesos del propio aprendizaje, la identificación de las oportunidades disponibles, la habilidad para superar los obstáculos con el fin de aprender con éxito. Incluye obtener, procesar y asimilar nuevos conocimientos y habilidades así como la búsqueda y utilización de una guía. Aprender a aprender significa que los estudiantes se comprometan

a construir su conocimiento a partir de sus aprendizajes y experiencias vitales anteriores con el fin de reutilizar y aplicar el conocimiento y las habilidades en una variedad de contextos: la vida privada y profesional y la educación y formación. En esta competencia son cruciales la motivación y la confianza (European Parliament and Council, 2006).

Un enfoque integrador en el proceso de alfabetización científica supone el conocimiento y la comprensión de los hechos específicos de la ciencia, el desarrollo de actitudes, la aplicación de estrategias metodológicas, procedimientos, técnicas y recursos y la vinculación de los contenidos de ciencia con otras disciplinas.

El conocimiento y la comprensión de los hechos específicos de la ciencia constituye lo que se ha dado en llamar el producto de la ciencia: leyes, principios, teorías, generalizaciones, terminología, convenciones. En este sentido es importante promover *actividades de comprensión* que permitan operar con el conocimiento de los contenidos conceptuales, tales como explicar, ejemplificar, aplicar, justificar, comparar y contrastar, contextualizar, generalizar.

Veamos algunos ejemplos de actividades de comprensión. La *explicación* por parte de los alumnos y con palabras adecuadas de las leyes de reflexión de la luz. La *ejemplificación* de las leyes de reflexión de la luz utilizando dos espejos en ángulo y reflexión con dos espejos paralelos. La *aplicación* de las leyes de reflexión de la luz en una situación diferente (construcción y uso de un periscopio y un caleidoscopio. La *justificación* de las leyes de reflexión de la luz realizando otros experimentos para corroborarla. La *comparación* de las leyes de reflexión de la luz con las leyes de refracción de la luz. La *generalización*: ¿Qué principios generales se desprenden de la ley? ¿Qué otras situaciones explica?

Respecto del desarrollo de actitudes, se trata de acompañar la información y las estrategias metodológicas con contenidos axiológicos para la toma de decisiones racionales y razonables: reconocimiento y valoración de un orden natural y la jerarquía de los seres vivos, reflexión sobre las producciones y el proceso aplicado, el cuidado y la preservación del ambiente y de la vida. Este planteo nos da la posibilidad de presentar al hombre como ser inteligente, en la cúspide de la realidad

natural. Un mundo natural en el que el hombre aparece como síntesis de la realidad y custodio responsable de la realización de su propia vida y del mundo del cual forma parte. En la escuela se enseñan las ciencias para *aprender a ser mejor persona*: saber ser reflexivo, crítico, solidario y cooperativo, perseverante, humilde, personas que respeten la vida y el ambiente. Por eso, el proceso de alfabetización científica en el plan de formación integral de los alumnos y como parte del proyecto educativo de cada institución, debe estar orientado hacia la promoción total de la persona en todas sus dimensiones perfectibles.

Es necesario enfatizar que, además de las sólidas competencias científicas y tecnológicas, es necesario el desarrollo de sólidas competencias éticas, para utilizar en forma adecuada la información y los conocimientos.

En definitiva, la idea es promover el desarrollo de valores y actitudes relacionadas con el quehacer científico y educativo, desde el punto de vista personal, socio-comunitario, del conocimiento científico y tecnológico, de la comunicación y la expresión.

La aplicación de estrategias metodológicas, procedimientos, técnicas, recursos y actividades implica el diseño de investigaciones escolares a partir de las ideas previas que traen los alumnos. Poner al alcance de los alumnos distintas vías de acceso al conocimiento científico, utilizando métodos de razonamiento lógico para la interpretación de consignas, la comprensión de textos, el desarrollo de técnicas para el trabajo intelectual y el dominio del lenguaje científico. En otras palabras, estrategias metodológicas que le permitan a los alumnos reconstruir conocimientos con cierto grado de rigurosidad, consistencia y creatividad, en coherencia con los procedimientos utilizados por los hombres de ciencia. Nos estamos refiriendo a procedimientos tales como: la formulación de hipótesis, de preguntas y explicaciones provisionales para indagar ideas previas, como tentativas de explicación o interpretaciones probables; el diálogo socrático; la selección, recolección y organización de la información obtenida a partir de trabajos de campo, trabajos prácticos de observación y experimentación, del manejo de diversas fuentes de información, la lectura de textos de contenido científico con diferentes formatos (artículos periodísticos, textos de divulgación,

biografías), la comprensión de textos sobre investigaciones históricas; la interpretación de la información y la comunicación que supone la aplicación de técnicas de registro y representación de datos (esquemas, mapas conceptuales, cuadros comparativos, tablas y planillas, gráficas); las comunicaciones orales y escritas (redacción de informes); el uso de las tecnologías de la información y la comunicación.

Una de las tareas del profesor será ayudar a los alumnos a tomar conciencia de sus propias ideas previas, dándole la oportunidad de compartirlas, confrontarlas y debatirlas, sostenerlas y afianzarlas o usarlas como andamiaje para llegar a conceptos científicos más elaborados.

Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación como recursos en el proceso de alfabetización científica y su integración como parte de un proceso de innovación metodológica están cambiando paradigmas en cuanto a las formas de procesamiento de la información: del procesamiento lineal de la información estamos pasando a un cerebro que trabaja de otra manera, por eso las conversaciones hoy son en paralelo y una misma persona puede mantener varias conversaciones diferentes al mismo tiempo, a través de twitter, SMS y chat, sin inconvenientes.

Inés Dussel y Myriam Southwell, en un artículo titulado “La presencia de los medios: continuidades y rupturas”, destacan:

... las tecnologías digitales están haciendo explotar este universo de medios en varias direcciones [...]. ¿Cómo pensar a la escuela en este contexto? Como dice Sefton-Green, es difícil sostener que esto no nos compete. Vivimos en una sociedad en la que el saber se produce y circula en estos medios. Quizá la pregunta que vale desde nuestro lugar de educadores es qué tipo de saberes y qué operaciones de conocimiento se están proponiendo en ellos. La investigación más reciente subraya que la operación principal es una interacción rápida, intuitiva, poco reflexiva, que procede por ensayo y error [...]. Sorprende y emociona, antes que convocar al razonamiento reflexivo, distante y sistemático que proponen la escuela y el pensamiento científico.

Más adelante, en el artículo mencionado, Dussel y Southwell nos invitan a reflexionar:

¿Podemos volver a anudar ambos mundos? Habría que pensar buenas propuestas pedagógicas que desafíen a los chicos y los ayuden a valorar la conceptualización, la identificación de reglas, la formulación de hipótesis (que por ahí, hoy hacen intuitivamente y que habría que buscar formalizar y expandir) y no confiar en que eso va a pasar porque introduzcamos los medios en la escuela. Creemos que expandir las posibilidades democráticas de los medios también depende de cómo eduquemos a las nuevas generaciones, para que sean usuarios y productores críticos, interesados y reflexivos.

Podemos reconocer en las TIC contribuciones importantes relacionadas con *la gestión y la coconstrucción del conocimiento* en ciencia (7).

En cuanto a *la gestión del conocimiento científico*, es importante activar las TIC como instrumentos de aprendizaje para el tratamiento estratégico de la información; es decir, estimular la capacidad para la búsqueda de información, la selección, el análisis y la reorganización de la información para producir un trabajo de síntesis y enriquecer el aprendizaje con simulaciones, animaciones, etc.

En cuanto a la *coconstrucción del conocimiento científico*, el aporte de las TIC está centrado en el aprendizaje con otros, en el trabajo en equipo, en la comunicación y en el intercambio de la información, datos, ideas, opiniones; en la explicitación y formalización del pensamiento a través de la capacidad expresiva.

Federico Mayor Zaragoza en “Un monde nouveau” señala: “La introducción de redes informáticas como herramientas de aprendizaje constituyen un fuerte potencial en el campo del aprendizaje y del conocimiento”.

Por otra parte, respecto a *la vinculación de la ciencia con otras disciplinas* y más allá de la relación con matemática, lengua y ciencias sociales, es posible promover un acercamiento a hechos históricos de la ciencia, filosofía e historia de la ciencia y la tecnología, semblanzas y curiosidades científicas, síntesis biográficas de científicos reconocidos para valorar el aporte de esos revolucionarios de la ciencia al conocimiento y a la sociedad. Del mismo modo, es factible promover el desarrollo de una actitud de apertura y sensibilidad desde la ciencia

hacia las producciones artísticas de quienes supieron percibir y recrear las manifestaciones estéticas del entorno natural y cultural. La literatura y el cine se pueden proponer como espacios para plantear y reflexionar sobre las ideas que subyacen en la construcción de esos mundos y en los que juegan un rol importante los temas científicos.

En esta propuesta de alfabetización científica interesa tanto el producto (conjunto de conocimientos sistematizados) como el proceso (actitudes y metodologías de la investigación). Se trata de aprender conceptos, modos de pensar y de actuar que capaciten a cada alumno para desarrollar su propia personalidad e integrarse como miembro de la sociedad mediante su participación armónica, democrática y equilibrada para el bien común. Esto significa buscar el desarrollo integral de la persona y no un desarrollo tecnocrático o meramente racionalista que tenga en cuenta solo el aspecto intelectual.

Ciertamente la estructura disciplinaria señalada no es una novedad; lo novedoso es la importancia que en la actualidad se le da, como consecuencia de la explosión de la información y de los conocimientos.

Al identificar esta estructura disciplinaria, se logra uno de los objetivos básicos del aprendizaje de la ciencia: que el alumno adquiera actitudes y estrategias que le permitan obtener, profundizar y ampliar el campo de conocimientos durante toda su vida.

Howard Gardner en su libro *Las cinco mentes del futuro* define la *mente disciplinada* como una de las capacidades cognitivas que en los años venideros van a ser las más solicitadas: “En el futuro será esencial que los individuos piensen tal como se hace en las principales disciplinas”. En la obra mencionada, Gardner señala la diferencia que existe entre una *materia* y una *disciplina*:

La mayoría de los individuos en todas las escuelas o programas de capacitación estudian materias. Esto es, al igual que muchos de sus profesores, conciben su tarea como el aprendizaje memorístico de un gran número de hechos, fórmulas y cifras. En ciencias memorizan las definiciones de términos fundamentales, la fórmula matemática de la aceleración, el número de planetas, los pesos atómicos, los nervios faciales. La disciplina representa un fenómeno radicalmente distinto.

Una disciplina constituye un modo característico de pensar el mundo. Los científicos observan el mundo: idean y proponen clasificaciones, conceptos y teorías provisionales; revisan las teorías a la luz de nuevos hallazgos o descubrimientos; y, teniendo en cuenta esa información, vuelven a realizar nuevas observaciones, a rehacer las clasificaciones y a idear nuevos experimentos (8).

En definitiva, se trata de aprender la ciencia como proceso y como producto; y no como tradicionalmente se la consideró, es decir, solamente como el aprendizaje de un producto. La expectativa de la alfabetización científica es saber; saber hacer con sentido y significado y saber valorar. En rigor, diremos que se trata de un conocimiento con conciencia, un conocer dándose cuenta que uno conoce. Se trata de una alianza entre ciencia y conciencia: “un aprender la ciencia con ciencia y con conciencia”, según señalara alguna vez el académico Prof. Alfredo van Gelderen.

¿Cuál podría ser el perfil del egresado en relación con la orientación científica?

Dada la continuidad educativa en cuanto a la obligatoriedad que actualmente alcanza a nuestro nivel secundario y la gradualidad del proceso de alfabetización científica encarado desde el nivel primario, vamos a enfatizar solo aquellas competencias propias y específicas del *bachillerato con la orientación en Ciencias*, sin pretender ser exhaustivos ni limitativos.

La *orientación* es uno de los objetivos centrales de la nueva escuela secundaria. Esto no ocurría cuando este nivel escolar era solo seguido por minorías en el país. En la actualidad, con la obligatoriedad del nivel secundario se convierte en una necesidad mucho más perceptible. No debe confundirse *orientación* con los viejos conceptos de *orientación profesional o vocacional*, la que solo se puede alcanzar como consecuencia de un proceso más amplio. La *orientación* debe entenderse como orientación para la vida, orientación para el descubrimiento de intereses y aptitudes vitales, para la definición de la personalidad. Es

en este sentido que la escuela secundaria debe proponerse ayudar a los adolescentes en la más decisiva de todas las tareas de esta etapa de la vida: descubrirse a sí mismo, ir al encuentro de un proyecto de vida.

Así entendida la orientación, el egresado del nivel secundario orientado en ciencias, será capaz de:

- Comprender el valor de los conocimientos científicos y la complejidad de fenómenos naturales significativos.

- Analizar críticamente, reflexionar, evaluar con objetividad la información científica y tomar decisiones, como ciudadano responsable y comprometido, sobre aspectos de la vida cotidiana vinculados con el quehacer científica.

- Valorar las contribuciones de la ciencia y la tecnología a la mejora de la calidad de vida de las personas y del ambiente.

- Aplicar distintas estrategias y vías de acceso para la construcción del conocimiento con capacidad para sintetizar y comunicar la información.

- Reflexionar sobre el lugar que ocupa el ser humano en el ambiente y actuar en consecuencia, como responsable y custodio del mismo y de la defensa y protección de la vida.

- Participar en cuestiones, inquietudes e interrogantes que son objeto de controversia y debate público vinculados con fenómenos y procesos de la naturaleza.

¿Cuáles podrían ser los ejes y conceptos centrales en la escuela primaria?

Desde el primer grado del nivel primario y gradualmente, se promoverá la comprensión de las diversas formas de la vida en la Tierra y sus propiedades, los seres vivos y las interacciones entre sí y los procesos de continuidad y cambio para construir actitudes de respeto a la vida, de cuidado y preservación del ambiente. Además, es central conocer y comprender el funcionamiento de los sistemas vitales del cuerpo humano y en base a estos contenidos, construir actitudes que contribuyan al cuidado de la salud.

La construcción de esquemas conceptuales básicos respecto del mundo físico estará centrada en los temas de energía, fuerza y movimiento, los principios de electricidad y magnetismo con el funcionamiento, manejo y cuidado de los aparatos eléctricos, fenómenos térmicos, cambios de estado de la materia y el funcionamiento del sistema planetario.

Se iniciará a los alumnos del nivel primario en el estudio de la estructura de la materia, las transformaciones y reacciones químicas en la naturaleza.

Finalmente, se incluirán contenidos destinados a identificar los grandes subsistemas (geosfera, atmósfera, hidrosfera, biosfera) que caracterizan a nuestro planeta, sus interacciones, desarrollos y evoluciones y los recursos naturales disponibles en la superficie terrestre.

¿Cuáles podrían ser los ejes y conceptos centrales en la escuela secundaria?

La nueva escuela secundaria plantea la necesidad de una formación general básica y común desde el primer año hasta el último; y, una formación específica u orientada en el último ciclo del nivel. Solo haremos referencia al bachillerato orientado en Ciencias.

1. *En la formación general*, común para toda la escuela secundaria al área de Ciencias Naturales, las unidades curriculares corresponderían a los campos de la Biología, Físico-Química, Física y Química.

Los contenidos de *Biología* para la formación general se pueden estructurar y secuenciar desde primer año, a partir de los modelos ecológicos y evolutivos, para desarrollar temas tales como: ecosistemas, niveles de organización de los seres vivos, unidad y diversidad de los seres vivos, interrelaciones, célula y funciones, funciones de nutrición, relación y autorregulación en el cuerpo humano, aproximación a la información genética y los mecanismos hereditarios.

El desarrollo de los contenidos de *Físico-Química* para la formación general se pueden vincular con los procesos físico químicos del ambiente.

Los temas de *Física* tanto para la formación general como para la formación específica se organizarán en ejes tales como: ondas, partículas, ondas y campos.

En *Química* se plantearán los conceptos generales y fundamentales en relación con otras temáticas complejas tales como la alimentación y la salud, los problemas ambientales, los materiales y la energía.

2. En la *formación específica para un bachillerato orientado en Ciencias*, sería importante la consideración de espacios curriculares que permitieran reorganizar los tradicionales contenidos en enfoques más actuales, motivadores y novedosos para los alumnos, tales como: Historia de la Tierra, Ecología, Partículas-Energía y Cosmología, Radiaciones, Química en relación con la alimentación y la salud, Filosofía e Historia de la Ciencia y la Tecnología. También sería necesario incluir espacios optativos destinados a promover la integración del conocimiento científico con otras áreas: Arte, Literatura, Cine y un Taller de Análisis y Argumentación sobre cuestiones científicas.

Un espacio curricular destinado a la *Historia de la Tierra* debería abordar temas tales como: los procesos a gran escala que ocurrieron hace millones de años, el tiempo geológico, disciplinas que permiten estudiar los ambientes del pasado (paleoclimatología, paleontología, paleoecología, biogeografía histórica).

La *Ecología* como espacio curricular para la formación específica toma como modelo de estudio los ecosistemas para interpretar y profundizar la estructura y dinámica de las poblaciones, interacciones entre poblaciones, sucesión ecológica, los ciclos biogeoquímicos, cambios globales.

Espacios curriculares interdisciplinarios de gran riqueza conceptual, tales como *Partículas-Energía y Cosmología*, *Radiaciones*, *Química en relación con la alimentación y la salud* y *Filosofía e Historia de la Ciencia y la Tecnología* podrían ser útiles para culminar la formación orientada en Ciencias del bachillerato.

En el eje *Partículas-Energía y Cosmología* se articulan contenidos de física y química: composición de la materia y su utilización como fuente de energía, radiación emitida y absorbida por la materia, ace-

leradores de partículas, teoría del big bang, radiación de estrellas, galaxias y fondo cósmico, mapas del universo; la estructura de la materia, combustibles fósiles, biocombustibles, energía nuclear, la radiación solar como fuente de energía.

El estudio de *Radiaciones Naturales y Artificiales* como otro de los ejes conceptuales, promueve el abordaje de la interacción de la radiación con la materia biológica, con física, química, geología y astronomía. Podrían ser temas de interés el estudio de la radiación natural para el surgimiento, sustentación y evolución de las formas biológicas; la radiación natural y artificial en sus diversas aplicaciones, la radiación como portadora de información, tanto para el estudio de objetos mediante su espectro de emisión y absorción como para el transporte de mensajes (comunicación).

En *Química, Alimentación y Salud* se pueden plantear problemáticas actuales tales como alimentos y biotecnología (alimentos y nutrientes, alteraciones en los alimentos, alimentos fortificados y enriquecidos, conservación de alimentos, infecciones e intoxicaciones alimentarias, composición y valor energético), compuestos de importancia en la alimentación y la salud (vitaminas, carbohidratos, proteínas, lípidos, ácidos nucleicos, ingeniería genética) y metabolismo y salud.

En el espacio *Filosofía e Historia de la Ciencia y la Tecnología* se podrán abordar problemas vinculados con la construcción y validación del conocimiento científico desde diferentes perspectivas, como por ejemplo los cambios teóricos del geocentrismo a la revolución copernicana, las controversias científicas, el progreso científico y tecnológico, la precisión y puesta a prueba de las teorías, las discusiones sobre los métodos de la ciencia.

Vale la pena destacar en la formación específica, la posibilidad de plantear espacios curriculares optativos sobre las vinculaciones de la *Ciencia con el Arte, la Literatura y el Cine*.

Respecto de *Arte y Ciencia* podemos decir que el análisis de pinturas, esculturas y otras expresiones artísticas brindan la posibilidad de desarrollar una actitud de apertura y sensibilidad hacia las producciones de quienes supieron percibir y recrear las manifestaciones estéticas

del entorno natural y cultural. Más allá de reconocer el conocimiento científico en los formatos, insumos y elementos utilizados para la restauración, peritaje y valoración de las producciones artísticas, en la actualidad, la interacción arte y ciencia está orientada hacia la comunicación de la ciencia a la sociedad. Los recursos informáticos y las nuevas tecnologías visuales de alta resolución conformaron un espacio conciliatorio y de mutua implicancia para buena parte de la investigación científica y el arte digital. En este sentido, un campo específico de arte llamado “sci-art” complementa la función cognitiva de las imágenes científicas con funciones reflexivas, críticas y pedagógico comunicativas. La generación de “objetos sci-art” a partir de las visualizaciones científicas contemporáneas pone de manifiesto la incorporación de técnicas representacionales desarrolladas por los artistas al quehacer científico.

En una reciente publicación sobre “El diseño como lógica de la comunicación y el aprendizaje autónomo – Proyecto TEC (de Tecnología, Educación y Cultura)”, el académico Alberto C. Taquini (h) se refiere a la cultura multimedial e interactiva que caracteriza a la posmodernidad en relación con la ciencia y la comunicación en los siguientes términos:

La comunicación que, por su misma naturaleza, es transversal a todo el quehacer humano y, por lo tanto, está en la esencia de la cultura, ha asumido nuevos lenguajes, fundamentalmente, los de la imagen, el sonido y el movimiento. Se impone pues, que la escuela asuma también las correspondientes nuevas alfabetizaciones, enseñando y aplicando la gramática propia de esos nuevos lenguajes, que los niños de hoy incorporan con la misma naturalidad con la que adquieren la lengua materna. Es imprescindible que la escuela escudriñe el fabuloso potencial educativo de la imagen y el sonido e incorpore la lógica proyectual y comunicacional que los rige, que es la del diseño presente en todos o casi todos los ámbitos de la vida actual: diseño objetual, diseño de indumentaria, gráfico, audiovisual, etc. (9).

En cuanto al espacio optativo destinado a la Literatura, Cine y Ciencia promoverá el análisis crítico del desarrollo científico y tec-

nológico a través de los relatos de anticipación y de ciencia ficción que deberían tomarse como relatos de divulgación de casos, tal vez inventados por los guionistas o rastreados en publicaciones científicas anteriores. Este espacio promueve otro modo de integración y capacidades para la divulgación científica con actitud creativa.

Finalmente, el *Taller de Análisis y Argumentación* promueve el análisis crítico y la evaluación de la información, la argumentación en cuestiones problemáticas complejas y la producción para la comunicación social de la ciencia mediante el estudio de casos de relevancia social y de significatividad para los estudiantes: Producción y transporte de alimentos, vacunación y prevención epidemiológica, trasplante de órganos, elección de aprovechamientos energéticos, producción minera y agropecuaria, gestión de recursos naturales, biogenética.

Conclusiones y propuestas

Algunas razones tenemos para estar preocupados o inquietos. Pero, también creemos que hay buenas razones para tener esperanzas, si desarrollamos nuestra tarea profesional con la responsabilidad, compromiso moral y las competencias profesionales culturales, didácticas y de gestión necesarias para la interacción educativa y la comunicación interpersonal en el marco del proyecto educativo de cada institución.

Deseamos cerrar esta publicación con algunas propuestas, como metas concretas, necesarias y posibles.

1. Fortalecer la enseñanza de la ciencia en todos los niveles del sistema educativo y promover su aprendizaje para el desarrollo pleno de las personas, con un enfoque integrador que no se limite a la transmisión, búsqueda y acumulación trivial de información.

—Rescatar la idea de volver a reconocer la escuela como el lugar privilegiado que pone en manos de los alumnos los saberes básicos, prioritarios en este caso de las ciencias, que le permiten recorrer con

buenas perspectivas su trayecto formativo en los distintos niveles del sistema educativo e insertarse en la vida social y laboral.

–Profundizar en los conocimientos necesarios para generar una cultura de respeto y equilibrio con la naturaleza, rescatando los conocimientos ancestrales, con el propósito de promover el respeto de las leyes de la naturaleza y a la vida de los seres en su conjunto.

–Revisar y actualizar en forma permanente los contenidos y métodos de enseñanza de manera que el desarrollo curricular resulte significativo y motivador para los alumnos. En este sentido es importante fortalecer la autonomía de los equipos pedagógicos institucionales para seleccionar, organizar, jerarquizar y articular los contenidos propuestos en los diseños curriculares jurisdiccionales.

–Promover espacios para que los alumnos puedan desarrollar proyectos, participar en talleres, ateneos y seminarios preuniversitarios vinculados con los contenidos científicos, olimpiadas, clubes y ferias de ciencias.

2. Fortalecer la formación docente inicial y priorizar la capacitación docente continua y en servicio.

–Planificar y desarrollar programas de capacitación docente permanentes y obligatorios (Cursos, talleres, ateneos, seminarios, encuentros) que apunten especialmente a la actualización de contenidos; al análisis de los problemas de comprensión y los obstáculos epistemológicos que se presenten en la enseñanza y el aprendizaje de contenidos científicos; y, a la introducción de nuevas estrategias didácticas, trabajando en forma interrelacionada las dimensiones disciplinar, la técnico pedagógica y la institucional.

–Promover el desarrollo profesional de los equipos pedagógicos institucionales para la mejora de la enseñanza de la Ciencia e impulsar el trabajo colaborativo de maestros y profesores para la reflexión y la transformación de sus prácticas y la evaluación participativa.

–Promover los estudios de posgrado y especializaciones sobre la enseñanza de las ciencias, en las universidades, instituciones de formación docente y de investigación.

3. Desarrollar programas de investigación técnico pedagógica en el campo de la alfabetización científica para:

–Incorporar decididamente las tecnologías de la información y la comunicación al proceso de alfabetización científica a través de programas de alfabetización digital y tecnológica.

–Alentar el intercambio de experiencias pedagógicas en la enseñanza de las ciencias.

4. Utilizar las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en el proceso de alfabetización científica y su integración como parte de un proceso de innovación pedagógica.

–Reconocer en las TIC contribuciones importantes relacionadas con el tratamiento estratégico de la información; estimular la capacidad para la búsqueda, la selección, el análisis y la reorganización de la información para producir un trabajo de síntesis; para la comunicación y la formalización del pensamiento a través de la capacidad expresiva.

5. Recuperar los espacios y los tiempos para reorientar la vida escolar hacia la enseñanza de las ciencias.

–Incrementar y cumplir con la carga horaria para la enseñanza de las ciencias naturales.

–Definir y organizar los tiempos y ritmos de trabajo escolar con la participación de todos los integrantes de los equipos pedagógicos institucionales. Fijar un horario para dar ciencias en el nivel primario, posibilita lograr continuidad en la enseñanza. El horario semanal no es una antigua formalidad burocrática de la escuela, es un acuerdo ordenador, de conocimiento público, que favorece la posibilidad de compartir

la responsabilidad sobre la tarea escolar entre el maestro, sus alumnos y la familia.

—Ciertamente el cumplimiento de una hora más de clases de ciencias por sí no nos asegura ni el fortalecimiento de la enseñanza ni un mejor rendimiento por parte de los alumnos en el proceso de alfabetización científica; pero, es una condición necesaria, aunque no suficiente.

Un reciente documento presentado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), basándose en el análisis del desempeño de los jóvenes evaluados por el Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA) revela que los “estudiantes que están en desventaja desde el punto de vista socioeconómico pueden destacarse en los estudios cuando están expuestos a mayor carga horaria de educación en ciencias”. Según el documento, una hora más de clases regulares de ciencias aumenta la probabilidad de que un estudiante supere los obstáculos y tenga un buen desempeño: “bajo las mismas circunstancias, políticas con ese objetivo (más educación científica para los más necesitados) favorecerán la equidad en los resultados educativos e impulsarán el promedio del desempeño”. Este análisis demuestra que “las ciencias pueden ser un factor más de inclusión social”. Además de estimular el espíritu de investigación, el razonamiento lógico y el pensamiento reflexivo y crítico, útiles para cualquier dominio del saber, el aprendizaje de las ciencias abre puertas a un mercado de trabajo extremadamente promisorio.

6. Definir criterios para una evaluación integral de los alumnos en el campo de las ciencias naturales.

—Evaluar las *competencias adquiridas para mejorar la calidad y equidad de la enseñanza y el aprendizaje*. Por ejemplo, tomar exámenes de promoción integradores, además de las evaluaciones que se toman durante el año.

—Evaluar el progreso de los alumnos, el desempeño de las escuelas y hacer públicos los resultados sería importante para tomar las medidas de asistencia técnica necesarias. Este punto está vinculado con un enfoque

curricular que ponga el acento en la *motivación, el estudio, la exigencia y el esfuerzo de los alumnos.*

7. Realizar inversiones continuas y sostenidas para el equipamiento adecuado de las instituciones de los niveles primario, secundario y de educación superior: instalación de laboratorios, recursos didácticos, bibliográficos, pedagógicos y tecnológicos que posibiliten mejorar la enseñanza de las ciencias. Más allá de aumentar el presupuesto educativo, es importante administrar mejor los recursos que aporta la población con sus impuestos.

8. Promover acciones que contribuyan a la difusión y divulgación del conocimiento científico tendientes a la alfabetización científica de la población en general.

—Dar señales al conjunto de la sociedad y transmitir la idea de un cambio cultural, para que las ciencias ocupen un lugar prioritario en la enseñanza y el aprendizaje a través del periodismo científico en televisión, radio, diarios, revistas, libros de divulgación científica; organizar campañas de publicidad científica mostrando sus oportunidades laborales y de la fascinación del descubrimiento como modo de vida. Es necesario que la sociedad en su conjunto se comprometa más con la educación.

—Retomar la idea de un pacto educativo que posibilite convertir la educación científica en política de estado; un esfuerzo compartido por la escuela, los medios de comunicación social, las familias y la sociedad en su conjunto, para lograr mejores resultados en los aprendizajes de niños y jóvenes, superar la vulgarización del lenguaje y de las costumbres, como desde hace unos años lo viene señalando esta Academia Nacional de Educación.

Bibliografía

- (1) ZANOTTI, LUIS J. (1981) “La escuela y la sociedad”. *Revista del Instituto de Investigaciones Educativas (IIE)*, N.º 33.
- (2) OPPENHEIMER, A. (2010) *¡Basta de historias!* Buenos Aires: Editorial Debate.
- (3) STIGLITZ, J. (2002) *El malestar de la globalización*. Traducción de Carlos Rodríguez Braun. Madrid: Taurus.
- (4) ZANOTTI, L. J. (1980) *Los objetivos de la escuela media*, Buenos Aires: Editorial Kapelusz.
- (5) ZANOTTI, L. J. (1993) *Luis Jorge Zanotti: su obra fundamental*. Buenos Aires: Instituto de Investigaciones Educativas (IIE).
- (6) VEGLIA, S. (2007) *Ciencias Naturales y aprendizaje significativo*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- (7) MARTÍN, E. (2008) “El impacto de las TIC en el aprendizaje”. En *Las TIC: del aula a la agenda política: Ponencias del Seminario Internacional Unicef Argentina*. Buenos Aires: IIPE-Unesco Sede Regional Buenos Aires.
- (8) GARDNER, H. (2013) *Las cinco mentes del futuro*. Buenos Aires: Paidós.
- (9) TAQUINI, A. C. ET. AL. (2014) *El diseño como lógica de la comunicación y el aprendizaje autónomo: Proyecto TEC (de Tecnología, Educación y Cultura – El Modelo Belgrano Day School*. Buenos Aires: Belgrano Day School.

LA SALUD MENTAL DEL NIÑO DEL NIVEL INICIAL COMO BASE PARA LA FUTURA CONSTRUCCIÓN DE SU INTELIGENCIA EMOCIONAL

AC. SOLEDAD ARDILES GRAY DE STEIN

Para abordar nuestro tema debemos recordar que: 1) Los niños de nuestros jardines de infantes están en pleno período de crecimiento y desarrollo denominado *período afectivo-emocional*, por los psicólogos. 2) El Diccionario de la Real Academia Española nos dice que **afecto** es el aspecto inanalizable y elemental de la afectividad y de los sentimientos más elaborados socialmente, diferente de la emoción que es en su traducción, neurovegetativa; **emoción** es el estado afectivo que transforma de un modo momentáneo pero brusco la estructura psicofísica del individuo. 3) El profesor Oscar Oñativia en su libro *Bases psicológicas de la educación* (Buenos Aires, Editorial Guadalupe), nos dice que, entre los cuatro y los cinco años, el niño de nuestros jardines de infantes se encuentra en un período de verdadera crisis. Una crisis de desarrollo y crecimiento que es más profunda tal vez que la crisis del adolescente, nada más que es mucho más silenciosa¹.

Nuestro pequeño niño se encuentra frente a muchísimas tensiones. En su hogar, donde él resulta ser “el tambor de resonancia” de los problemas grandes o pequeños que tiene su familia, sean estos de orden estrictamente familiar o los de naturaleza económico financiero que producen angustia, situaciones tensionales que él las recibe, sin que los adultos nos demos cuenta.

No se olviden de que los niños reciben, además, los estímulos que a diario les brindan todos los medios de comunicación, especialmente la televisión, donde a veces la violencia ocupa un lugar preponderante.

Están también las angustias que recibe del medioambiente o del seno de su hogar al enfrentarse con situaciones adversas. Es también

¹ Parte de este trabajo ha sido extraído de mi libro *Una maestra jardinera cuenta su historia*. Tucumán; El Graduado, 2005.

receptor de la violencia familiar que cada día se apodera más de nuestros hogares. A veces violencias físicas, otras, violencias psicológicas que afectan y tendrán, posiblemente, trascendencia en un futuro del pequeño.

Actualmente, el niño sufre o ha sufrido, en estos años, la desintegración de sus hogares, pues ya sabemos que a veces los padres, ante una separación, hacen partícipes a los niños de las situaciones que los adultos deberían manejar únicamente, entre ellos.

Frente a todo esto, y antes de pensar en una didáctica de nivel inicial, los maestros jardineros deberán tener en cuenta al niño en sí. Veamos qué necesitan nuestros niños urgentemente para poder tener salud mental y estar en óptimas condiciones para el aprendizaje.

Salud mental es el equilibrio necesario entre el yo y el medioambiente.

Todo ser humano realiza diariamente higiene mental. ¿Qué es higiene mental? La definición que nos da la Organización Mundial de la Salud (OMS) dice: “Se entiende por higiene mental o cuidado de la salud mental al conjunto de actividades que realiza un individuo basado en un repertorio de conocimientos científicos o naturales, tendiendo a fomentar, a proteger, a conservar y restablecer la salud psíquica del individuo”.

Si nos referimos al ámbito del jardín de infantes, veamos cómo una maestra de nivel inicial podrá ayudar al niño a realizar el equilibrio entre su yo y su medioambiente. Recuerden que el niño entra en el jardín de infantes como primer ambiente diferente del que está habituado, y conoce, en el que se siente seguro, querido y allí tiene los elementos que le permiten ser partícipe de él.

¿Cómo debe hacer la maestra para ayudar al niño a realizar el equilibrio y además propender a que el niño haga la higiene mental? Fundamentalmente debe tratar de ayudarlo a satisfacer las necesidades básicas de su personalidad. Niños y adultos tenemos estas necesidades básicas que pueden ser físicas, emocionales, sociales e intelectuales.

La maestra puede ayudar a satisfacer esas necesidades. Primero, dejando que el niño obre natural y espontáneamente para tomar ella conocimiento de cómo es su niño y, con una adecuada observación, la maestra deducirá y verá cuáles son los aspectos prioritarios a favorecer.

Ayudará al niño, permitiéndole un libre movimiento y desplazamiento, pues no puede a los cuatro y cinco años permanecer mucho tiempo sentado, dada su naturaleza activa. La inactividad generará en él tensiones. Debe permitir el desplazamiento organizado en el aula con el uso del material didáctico para que con libertad y espontaneidad, sobre todo al comienzo del año, se mueva y se ubique, físicamente, en el ámbito del Jardín o escolar de modo que se sienta más cómodo y seguro. Vale decir, favorecerá en todo momento la actividad física del alumno.

También la maestra puede ayudar a satisfacer las necesidades físicas con una alimentación adecuada. Sabemos que en momentos de tremenda crisis que sufre nuestra provincia y el país en general, el jardín de infantes puede ofrecer colaboración con los comedores escolares, cuidando y recomendando que la alimentación que se de en ellos esté adecuadamente balanceada y asesoradamente instrumentada para que sea equilibrada y eficiente.

Mientras tanto, si no hay un comedor escolar, debe la maestra entregar una merienda, la que debe estar pensada en función de restablecer necesidades físicas de alimentación; es decir, que sea una merienda nutritiva. Para ello deberá asesorarse sobre qué tipo de merienda es la adecuada, teniendo en cuenta el nivel socioeconómico de los alumnos que concurren; la posibilidad de colaboración de los padres; las necesidades de acuerdo a la estación del año en que se encuentren, pues no es lo mismo una merienda de invierno que una de verano. Esto lo determinará la maestra jardinera con la ayuda de un nutricionista.

Colaborará también la maestra en la satisfacción de las necesidades físicas organizando durante el día un adecuado descanso. En el jardín de infantes encontramos dos tipos de descanso. El descanso que proviene de alternar actividades intelectuales y pasivas con actividades físicas o con actividades menos intensas. Para que se produzca un verdadero descanso utilizará la maestra una **estructura horaria** y no un horario mosaico donde hay horas fijas y establecidas sin flexibilidad que no le permiten al niño relajarse de las tensiones que determinadas actividades le hubieren provocado.

Esta estructura horaria comprenderá momentos o períodos alternados durante el día de trabajo. Tendremos así un **período de juego-**

trabajo donde desarrollarán los niños las actividades básicas del jardín y sus roles en los distintos “rincones” del aula.

Al comienzo del año efectuarán las actividades mencionadas electivas y rotativas. En la segunda parte del año realizarán, siempre a modo de juego-trabajo, las unidades didácticas que significan “trasladar al aula o al ámbito escolar una situación vital, real y social tal como se da en su ambiente natural”, para luego “jugar a”... el almacén... etc. (juego dramático).

El **período de juegos al aire libre** comprenderá actividades electivas, al comienzo, que se realizarán en el patio de juego con los elementos existentes, y podrán también tener lugar las actividades, “siempre a modo de juego”, referidas a la Educación Física. El patio de juego se convertirá en un aula a cielo abierto.

En el **período de merienda**, como ya dijimos, se ofrecerán alimentos según las necesidades de los niños y las posibilidades del jardín.

El **período de descanso**, como mencionamos anteriormente, se da durante el cambio de actividades. En este período procuraremos que el niño trate de relajarse y que gradualmente entre en una situación de reposo, quietud y descanso verdadero. Esto al comienzo del año resultará difícil, pero gradualmente irá aprendiendo y se dará cuenta de la conveniencia que este relajamiento tiene.

En el **período de las experiencias en grupo**, se ofrecerán actividades y experiencias musicales, de expresión corporal, y mediante el desarrollo de las unidades didácticas correspondientes efectuarán las experiencias de contacto con la naturaleza y el medioambiente que los rodea.

En el **período de narración** la literatura infantil del nivel y sus derivaciones, con una adecuada selección de actividades, permitirán al educando crecer en el aspecto estético, e incrementar y corregir su lenguaje.

Al distribuir el tiempo y las actividades de un día de trabajo en el jardín, la maestra deberá recordar: a) alternar períodos de actividad con otros menos activos o descanso; b) hacer breves los períodos en los cuales el niño debe permanecer sentado; c) evitar actividades violentas inmediatamente antes y después de la merienda; d) organizar la secuencia de

los períodos de modo tal que la transición entre uno y otro no sea brusca para evitar alteraciones emocionales que se verán reveladas cuando el niño diga: “Señorita ¿qué hacemos ahora?”; vale decir que cada momento o período gradualmente se convertirá o devendrá en otro período; e) cuidar que las actividades y las secuencias no se vuelvan rutinarias (en el peor sentido de su significación), pero que se mantenga un esquema general que dé seguridad a los niños.

La libertad de movimiento, la flexibilidad en el horario, la libertad de desplazamiento, la alimentación adecuada y el descanso apropiado que hemos mencionado le permitirá al niño una fácil adaptación al nuevo ambiente, que es el jardín de infantes y, por ende, entrar más fácilmente en el mundo del adulto.

La maestra jardinera deberá organizar su jardín para satisfacer las necesidades emocionales del niño. En primer lugar, se encuentra la necesidad de afecto.

Para nuestros niños la necesidad de afecto no significa el cariño ni la “mimosería” que podemos darle. La maestra puede manifestar el afecto con una palmadita, con un movimiento de cabeza que signifique aprobación, con un guiño o con un gesto que le diga al alumno que está con él y que aprueba su trabajo, con una palabra de aliento o, simplemente, con hacerlo sentir que “lo ha caído en cuenta”.

La satisfacción de la necesidad emocional la obtendrá el niño mediante el sentido de aprobación. Debemos recordar que todo niño está ávido de ser aprobado cuando nos dicen: “¿Así, señorita, así?”, o “Señorita, mira lo que he hecho”, o “Señorita, ¿te gusta mi trabajo?”. Está allí poniendo en evidencia que necesita de nuestra aprobación. Pero, cuidado, cuando demos aprobación tenemos que hacerlo siempre individualmente y con mucho tacto porque si no podemos crear patrones de conducta. Si la Señorita aprueba lo que “fulanito” hace, yo voy a hacer lo que hace “fulanito” para sentirme también aprobado.

Otra de las necesidades emocionales del niño es el sentido de éxito.

Este sentido surge si la aprobación a la que nos referimos anteriormente está dada con mesura y con certeza porque así el niño sabrá que realmente obtuvo el éxito en su realización.

Si nos remitimos nosotros a los adultos, nos daremos cuenta que, a diario, todos estamos exigiendo afecto en nuestras relaciones con otros adultos, con nuestros hijos y familiares. Estamos requiriendo afecto, aunque no sean caricias, necesitamos la aprobación de los demás para sentir que hemos sido una persona exitosa.

Veamos ahora las necesidades sociales de los niños que las maestras deberemos tratar de satisfacer.

La necesidad de aceptación. El niño debe sentir que es aceptado por su maestra y por el grupo. Recordemos que no todos los niños son temperamentalmente iguales. Que hay niños aislados, sobre todo por temor y, especialmente, al comienzo del año. Están los niños tímidos a los que les cuesta integrarse, como también está el niño hiperactivo que necesita de nuestra aceptación y apoyo para que pueda “desacelerar” su actividad.

Para satisfacer la necesidad social, deberemos generar en el niño un lugar social, es decir, que él se sienta miembro del grupo, que este sea “su jardín”. Debemos, al comienzo del año sobre todo, tener mucho cuidado para que, gradualmente, el niño no solo se sienta aceptado, sino que esa aceptación vaya generando en él, un lugar social y llegue a integrarse en el grupo.

También debemos darle el sentido de pertenencia.

Si gradualmente hacemos que el niño sea aceptado, que logre un lugar en nuestro grupo, va a surgir, inmediatamente, el sentido de pertenencia y entonces este va a ser “mi jardín de infantes”, “mi Señorita” y, por lo tanto, ellos van a ser “mis compañeros”.

Tendrá que tener en cuenta la maestra las distintas afinidades sociales de los niños. Por lo tanto, habrá en el aula y en los distintos ámbitos del jardín, libertad para que se sienten o se ubiquen en la sala y en las mesas de trabajo a la par de los niños con quienes sean afines. No determinará la maestra el lugar que debe tener cada uno porque ese lugar puede ser ajeno a la afinidad social que le va a ayudar y le va a servir como “mojones aseguradores de la vida emocional del niño”, según dicen Stone y Church en su libro *Niñez y adolescencia*. Esto le

permitirá realizar y elaborar el sentido del lugar social y el sentimiento de pertenencia.

Estos tres aspectos fundamentales que he mencionado deben ser complementados con la satisfacción de la necesidad intelectual. El niño debe desarrollar su curiosidad y el jardín de infantes debe satisfacer ese deseo de conocer. “¿Y qué más, Señorita?”, “¿Por qué, Señorita?”, “¿De dónde y dónde, Señorita?”, son las preguntas que a diario recibimos las docentes. Para satisfacer esas necesidades intelectuales, debemos incentivar la creatividad. Vale decir que aquello que el niño elabora, crea, aquello que el niño nos diga, nos relate, nos cuente, deduzca, va a ser sumamente importante para ir satisfaciendo esa necesidad intelectual. No debemos olvidar que, íntimamente, ligado a lo intelectual está lo emocional, lo físico y lo social.

Recordemos que el niño es una integridad, que no podemos separar fríamente su personalidad, porque es un todo indivisible que ahora estamos analizando para recapacitar sobre el valor que tiene lo que podemos ofrecerle.

Conseguiremos estas distintas satisfacciones cuando le demos libertad y un ambiente escolar pedagógicamente preparado para preguntar, para investigar, para arribar por sí solo a sus propias conclusiones.

Para ello, debemos entregar un material didáctico apropiado para todas las actividades mencionadas y un currículum adecuado a cada edad. Organizaremos los juegos según el nivel de madurez de los niños y elegiremos una metodología que les permita manifestarse libremente, hacer y crear con los propios elementos; investigar la realidad que tienen y la que los rodea para poder apropiarse así de “los saberes” que no son solamente saberes intelectuales, sino que a veces resultan “saberes” afectivos, emocionales, sociales, con los cuales van construyendo su propia realidad.

El niño construye su propia realidad a través de las actividades que hace con su mundo circundante tanto en su casa como en el jardín de infantes o en los lugares que frecuenta con la familia.

Pero todo esto podrá realizarlo cuando la maestra que conduzca sus actividades sea fundamentalmente democrática y practique la de-

mocracia en todos y cada uno de los actos en el jardín de infantes y en todas las realizaciones pedagógicas que efectúe, respetando al niño y a su personalidad. Una maestra que tenga un “rapport”, es decir, una comunicación afectiva con el niño; que tenga el dominio del grupo sin tiranía; que sea coherente en sus realizaciones y que tenga el sentido fundamentalmente, psicológico y científico de su tarea y de su programación. Ella podrá, a través de su acción, entregar al niño la verdadera higiene mental todos los días y cuando él la necesite.

Si la maestra es coherente en sus realizaciones, esa coherencia le permitirá al niño realizar acciones y experiencias que, una vez internalizadas, generarán en él pensamientos y le permitirán, por lo tanto, construir su realidad.

No debemos pensar en actividades aisladas ni programadas como **materias**. Las actividades estereotipadas, sin creatividad ni expresión creadora serán negativas y no le permitirán satisfacer las necesidades básicas de su personalidad.

La docente que sea creativa (“que posea o estimule la capacidad de creación o invención en otra persona”), ágil, que ponga en práctica oportunamente todo aquello que la psicología evolutiva le ha enseñado, diciéndole cómo es el niño y cómo aprende, le permitirá al alumno realizarse como persona. Ella podrá ser una verdadera maestra porque la educación es un arte en el aspecto creador del docente; en la oportunidad y las estrategias espontáneas pedagógicas que realiza; en sus condiciones naturales para saber usar las estrategias docentes inmediatas y apropiadas para conducir al niño a un verdadero aprendizaje y madurez.

Nuestro hacer es un arte y una ciencia porque debe tener una fundamentación que avale nuestra manera de actuar. Pero ambas cosas, arte y ciencia, solo se podrán dar en el ambiente democrático del jardín.

El rol de la maestra jardinera

Acabamos de mencionar las distintas necesidades de los niños que deben ser satisfechas para una adecuada salud mental, para que el niño

pueda hacer un verdadero aprendizaje y tener las bases para construir su futura inteligencia emocional.

Mencionemos ahora la actitud democrática de la maestra jardinera. Si nosotros recordamos un poco, veremos que, hasta ahora, y, por una tradición en nuestra educación, tuvimos maestras autocráticas, es decir la maestra que nos decía cómo hacer, cómo trabajar, cuándo y dónde realizar nuestras situaciones de aprendizaje. Frente a esto vemos que esa maestra coartaba, en muchos sentidos, la libertad de expresión y la realización del alumno. La pregunta que tendríamos que hacernos ahora es: ¿Qué tipo de maestras debemos ser las maestras jardineras? ¿La maestra autocrática que mencioné o la maestra *laissez faire* (cómo dicen los franceses), es decir la maestra que tiene un aula muy bien organizada, un material didáctico perfectamente elaborado y ubicado para que el niño lo maneje y lo utilice, pero, ella no conduce el aprendizaje? Es la maestra *laissez faire*, *laissez passer*, es decir que “deja hacer y deja pasar”, que deja que el niño por sí solo haga todo el trabajo con el material, sin que haya una orientación, una conducción de las actividades.

El dejar hacer-dejar pasar no conduce al verdadero aprendizaje porque los objetivos no están claros ni determinados. Analicemos entonces qué tipo de maestra debe ser la maestra jardinera actual.

Simplemente, una maestra democrática. Que es aquella que se encuentra inmersa en el grupo de niños. Está dentro de él, es partícipe de ese grupo, pero sabe conducirlo de manera tal que, sin violentar situaciones en el niño, o crear alteraciones emocionales, le permita arribar a los educandos, a los objetivos que ella previamente se ha propuesto.

La maestra no va a “dejar hacer” por el hacer mismo, va a permitir que el niño haga y cree en función de la satisfacción de las necesidades mencionadas precedentemente, pero, al mismo tiempo, teniendo en cuenta lo que el niño “debe hacer”. Vale decir que el niño, en el jardín de infantes, aunque aparentemente, para quién observe desde afuera nuestra tarea, pareciera que el niño “hace lo que quiere”, en realidad, la maestra debe buscar la forma de hacer que el niño “quiera” lo que “deba” hacer para realmente sentirse satisfecho, equilibrado y listo para futuros aprendizajes.

Sabemos que a medida que el niño vaya satisfaciendo sus necesidades irá generándose en él el deseo de conocer y aprender.

Un interés satisfecho en el individuo genera el deseo de conocer. Justamente en el jardín de infantes es cuando empezamos con los primeros conocimientos o “saberes” que le van a permitir al niño crecer y es, entonces, cuando la maestra juega un papel muy importante.

La docente deberá conducir actividades, es decir, guiar, orientar, encausar expresiones que le permitan al pequeño arribar a los objetivos propuestos por la maestra que no son vistos ni comprendidos desde afuera, pero que sí están, claramente, determinados.

La conducta y los límites en el Jardín de Infantes deberán ser el resultado de una actitud razonada frente a un hecho o a una problemática determinada.

El aprendizaje es complejo, lento, gradual, y va a consistir en experiencias concretas de trabajo reflexivo sobre hechos y valores de la cultura y de la vida que el niño va adquiriendo.

El aprendizaje, por lo tanto, significa modificación del comportamiento del niño y el enriquecimiento gradual de su personalidad. Un verdadero aprendizaje es aquel que, primero, modifica la actitud y la conducta, segundo que promueve la formación de nuevas actitudes y nuevas conductas más inteligentes y eficaces y, tercero, enriquezca la personalidad del alumno con nuevos y mejores recursos de pensamiento, acción y de convivencia social.

Actualmente, de acuerdo a la psicología, enseñar va a consistir en proyectar, en orientar y conducir las experiencias concretas de trabajo reflexivo de los alumnos, es decir, dar a los niños la oportunidad para manejar, inteligente y directamente, los datos y los aportes que la experiencia les va entregando. Por lo tanto, será la maestra la que irá organizando, dirigiendo, pero, también controlando esas experiencias fructíferas de los alumnos.

Deberá la maestra motivar a los pequeños para la acción. Recordemos que motivo es el impulso hacia una determinada actividad. Es una fuerza impulsora interior al individuo que lo lleva a actuar. Para el psicólogo Bills, motivo es “la condición o el estado del organismo que

lo dirige y lo impulsa a actuar en líneas de conducción específica”. Vale decir, es un empuje hacia un logro de un fin propuesto.

Nos referimos recientemente a las distintas necesidades del niño, por lo tanto él va a tener motivos que van a provenir de un sentimiento y de una necesidad, sea biológica, psicológica, física, emocional, social, o de una necesidad de libertad de acción. Todos los motivos provendrán, entonces, de intereses que estarán íntimamente relacionados con las necesidades básicas que hemos mencionado.

Si las maestras jardineras cumplimos con lo expuesto anteriormente, estaremos sentando las bases para la futura construcción de la inteligencia emocional en el niño, recordando que significa “la capacidad de reconocer nuestros propios sentimientos y los ajenos; de motivarnos y de manejar bien las emociones, en nosotros mismos y en nuestras relaciones”².

Al mismo tiempo, estaremos apoyando y favoreciendo la madurez infantil según las edades del nivel inicial.

Hagamos nuestras las palabras del psicólogo Jerome Leavitt que nos dice: “La madurez no es algo que se le hace al niño desde afuera, es lo que el niño hace por sí mismo acorde a su desarrollo evolutivo y personal y mediante experiencias y actividades de juego”³.

² MALAISI, LUCAS. *Educación emocional*. San Juan: Ed. del Autor, 2007.

³ HARTLEY, R. y GOLDENSON, E. N. *Understanding Children's Play*. Nueva York: Basic Books.

LAS CONTRADICCIONES DEL FEDERALISMO EDUCATIVO ARGENTINO

AC. CATALINA MÉNDEZ DE MEDINA LAREU

Es tanto lo que se ha escrito sobre el federalismo educativo y tan abundante la bibliografía producida al servicio de su interpretación conceptual y de sus aplicaciones en los países que lo han asumido como política que su extensión e intensidad la hacen abrumadora y hacen también difícil el intento de abarcarla en su totalidad. En tanto hay que coincidir con la opinión de Axel Rivas sobre la existencia en nuestro país de un vacío en la materia y que él contribuye a llenar con su excelente trabajo titulado *Lo uno y lo múltiple*, premiado por la Academia Nacional de Educación.

No obstante esta dificultad, asumimos la tarea de analizar el sistema argentino y tomamos como premisa los principios que básicamente sustentan su federalismo:

Libertad y autonomía. Cuando en 1853 se formaliza institucionalmente la creación de la Nación Argentina y se dicta la Constitución que la rige, en su preámbulo, los representantes de las provincias fijan, entre otros, el objetivo de “asegurar los beneficios de la libertad”, objetivo que se ratifica en todo el articulado referido a los derechos y garantías del texto original ampliado con la reforma de 1994.

Por otra parte, ya en su primer artículo dice explícitamente que “adopta para su gobierno la forma representativa republicana federal” y más adelante garantiza a cada provincia “el goce y el ejercicio de sus instituciones”.

La educación estará presente también en la visión prospectiva de los constituyentes al exigir a cada distrito de la Confederación la administración de la educación primaria (artículo 5); al reconocer a los habitantes el derecho de enseñar y aprender (artículo 14); al facultar al Congreso de la Nación a “proveer lo conducente a la prosperidad

del país, al adelanto y bienestar de las provincias y al progreso de su ilustración dictando planes de instrucción general y universitaria”, atribución que se ampliará en 1994 (artículo 75, punto 19) al otorgar al Poder Legislativo la facultad de “sancionar leyes de organización y de base de la educación que consoliden la unidad nacional respetando las particularidades provinciales y locales, que aseguren la responsabilidad indelegable del Estado, la participación de la familia y la sociedad, la promoción de los valores democráticos y la igualdad de oportunidades y posibilidades sin discriminación alguna, y que garanticen los principios de gratuidad y equidad de la educación pública estatal y la autonomía y autarquía de las universidades nacionales”.

Es obvio que el respeto a las autonomías provinciales para organizar y administrar sus sistemas educativos es una constante en el texto constitucional vigente, pero obtener el reconocimiento de esa jerarquía demandó recorrer un largo trayecto desde los albores de la historia institucional del país.

Nos atrevemos a decir que el proceso de descentralización, precursor del federalismo, comienza con la creación del Virreinato del Río de la Plata, en 1776, cuyos dos primeros gobiernos son ejercidos por Pedro Antonio Cevallos y Juan José Vértiz con la plena autoridad que les confiere la corona española, la cual, ya en 1782, en virtud de la gran extensión del territorio y su escasa población, autoriza la división del Virreinato en ocho intendencias.

Pero será en los primeros años del siglo XIX, a partir de los movimientos independentistas que se registran en distintos lugares de su jurisdicción, entre ellos, el alzamiento de Buenos Aires en mayo de 1810, cuando el Virreinato comienza a desmembrarse con la segregación de Paraguay, del actual territorio de Bolivia, *a posteriori* de la Banda Oriental del Uruguay y la anexión de Río Grande do Sul a las colonias portuguesas de Brasil.

Quedan desde entonces definidos con bastante aproximación los actuales límites geográficos de nuestra República Argentina o Provincias Unidas del Río de la Plata, como se comenzaría a denominarla, conformada por el siguiente grupo de unidades provinciales: Corrientes, Entre Ríos, Santa Fe, Buenos Aires, Córdoba (que incluía La Rioja), Cuyo (que incluía San Juan, Mendoza y San Luis), Tucumán (que incluía Santiago del Estero y Catamarca), Salta y Jujuy, además de los territorios habitados por los pueblos originarios y los escasos colonos que ocupaban el Gran Chaco y la Patagonia, considerados estos últimos como “territorios de indígenas indomables”.

Así surgió el conglomerado de las catorce provincias, desde el principio claramente celosas de su autonomía, cuyo gobierno sería ejercido enérgicamente por caudillos locales, casi todos pertenecientes a los sectores sociales más altos, quienes por un forzado acuerdo frente a la anarquía, concederían a la gobernación de Buenos Aires el manejo de las relaciones exteriores y, con expresa oposición de la mayoría, el monopolio de la recaudación aduanera.

En rigor, la Revolución de Mayo gestada en Buenos Aires, casi de alcance municipal, la Junta de Gobierno que ella conforma, la convocatoria de la Junta Grande y su frustrado intento federalista, el coraje cívico del Congreso de Tucumán que, con ausencia de los representantes de las provincias dominadas por Artigas, declara en 1816 la independencia, son todos hechos que configuran un movimiento institucional espontáneo destinado a acentuar la unidad del país naciente, pero, al mismo tiempo, la autonomía de las provincias que lo constituían y que comenzaron a dictar sus propias constituciones o estatutos y a hacerse cargo —con distinta suerte— de la organización, por cierto precaria, de sus sistemas educativos.

Y, según dice Juan Carlos Tedesco en *Educación y sociedad en la Argentina*, “las luchas políticas que sucedieron a la declaración de la independencia permitieron el primer intento de ejecución de un programa científico dentro de la enseñanza, el cual se llevó a cabo recién durante el gobierno de Rivadavia (febrero de 1826 a junio de 1827)”.

Rivadavia convoca el Congreso de 1826 y logra que este dicte una Constitución en la cual, por primera vez, se asume la denominación de Nación Argentina; se concibe un gobierno representativo, republicano y claramente unitario, ejercido por una sola persona con el título de presidente de la República Argentina y un Poder Legislativo integrado por “representantes elegidos por nombramiento directo de los pueblos”, en tanto determina que “en cada provincia habrá un gobernador que la rija bajo la inmediata dependencia de la Presidencia de la Nación”.

Este diseño del Estado es ya una contradicción: acepta la división en provincias, organiza un Poder Legislativo popularmente, pero concentra todo el poder en la figura presidencial. No hay mención alguna sobre la educación.

No obstante esta omisión, durante su gestión anterior a la presidencia, alumbraron iniciativas que superaron las modestas “Escuelas de la Patria”: creó la Universidad de Buenos Aires, convocó a científicos de renombre e importó el método lancasteriano que se aplicaba exitosamente en algunos países europeos, adoptado luego por las provincias, aunque algunas con sello propio, como el caso de Corrientes. En esa provincia el gobernador Pedro Ferré creó un organismo colegiado que llamó “cuerpo enseñante” para regir el sistema, le dio importancia a la creación de escuelas en los “partidos” o zonas rurales, concedió becas a estudiantes pobres, creó la Universidad San Juan Bautista y adoptó el método lancasteriano o de enseñanza mutua introducido por Rivadavia, todo ello en el marco de un Reglamento Provisorio Constitucional (1821), que sí hace referencia al tema educacional con el evidente propósito de crear algo similar a un sistema, cuando le impone al gobierno la responsabilidad de crear escuelas de primeras letras en las ciudades y en la campaña bajo la dirección de preceptores de “reconocida conducta, religión y regulares conocimientos”.

Todo ello en los durísimos años que transcurrieron entre mayo de 1810 y la derrota del gobernador Rosas en Caseros, en 1852. La barbarie que apesadumbraba a Sarmiento, asociada a un caudillismo agresivo casi siempre enfrentado con Buenos Aires, acentuó, sin embargo, el sentido de federalismo al que la Constitución Nacional de 1853 le daría finalmente carácter institucional.

Como bien dice Dardo Ramírez Braschi en las palabras preliminares del libro *Orden y progreso*, del doctor Enrique Eduardo Galiana:

En la edificación de esta patria de tres nombres (República Argentina, Confederación Argentina y Provincias Unidas del Río de la Plata, artículo 35 de la Constitución Nacional) emergieron recursos de toda índole para levantar el proyecto de nación que se anhelaba y se convirtió tristemente, con el transcurrir de los años en una tragedia, en cuyo escenario emergían solo el fragor de la lucha entre rechinar de espadas y sables, el redoble de los tambores confundidos con galopes de montoneras, y los caudalosos ríos de sangre que se derramaron en los campos argentinos con igual caudal que los mares de tintas deslizadas por plumas y precarios moldes y tipos de imprenta en nombre de la libertad.

El mismo autor considera esta etapa como el tiempo de una gesta ciclópea que comenzó con las antiguas ciudades-cabildos, que afianzaron su identidad en un espacio jurisdiccional determinado, completando su evolución con la construcción de entidades políticamente soberanas que luego pasaron a ser autónomas como parte integrante de un Estado nacional.

Las provincias denominadas “fundadoras” fueron las firmantes del Pacto Federal de 1831, las que acordaron en 1852 en San Nicolás de los Arroyos y las que conformaron las convenciones constituyentes de 1853-1860. Pero a ellas se agregaron, posteriormente, los “territorios nacionales” que se crearon ante la necesidad de organizar los espacios geográficos casi desérticos del Gran Chaco y la Patagonia y ejecutar una política de ocupación y presencia espacial, como delegaciones administrativas del gobierno central, territorios que en la segunda mitad del siglo XX devendrán en nuevas provincias por efectos de leyes emanadas del Congreso Nacional. Ese proceso se inició con la Ley 14.037 que creó las provincias de Chaco y La Pampa, continuó con la Ley 14.294 que creó la provincia de Misiones, la Ley 14.408 que provincializó Formosa, Neuquén, Chubut y Río Negro, el Decreto-Ley 21.178 que creó la provincia de Santa Cruz y cerrándose el ciclo con la creación de la provincia de Tierra del Fuego por Ley 23.775 del año 1990.

Por cierto que esta dualidad ha generado largas e intensas polémicas respecto a las atribuciones de las provincias históricamente más antiguas frente a las facultades que se le reconocen a las más recientes.

Pero, en definitiva, según el doctor Galiana, el federalismo argentino funciona en cualquiera de las dos situaciones sobre la base del respeto de las facultades propias, concurrentes y delegadas de las provincias a la Nación, en tanto que estas mantienen todas las facultades no delegadas como oportunamente decidieron las provincias históricas cuando no se avinieron a la firma del pacto constitucional hasta no ver asegurados “sus derechos políticos y económicos, entre ellos, el ejercicio de su autonomía política y su integridad territorial”. Todas ellas, en mayor o menor medida, coincidentemente, han abordado el problema de la educación con sus propios recursos apoyando la apuesta de 1853.

La etapa posconstitucional se caracterizó, en principio, por el desarrollo de grandes proyectos educativos: la creación de colegios nacionales en las capitales de provincia impulsada por el presidente Bartolomé Mitre, la creación de la Escuela Normal de Paraná por parte del presidente Sarmiento, y la proliferación de escuelas primarias y secundarias que ambos gobiernos nacionales y los que les sucedieron organizaban progresivamente con fuerte apoyo de las provincias y las propias comunidades, como un ejercicio de soberanía. Corresponde hacer costar que esta política estuvo sostenida también por la Ley 463 de Subsidios (1871), aunque esta ley constituya ya una injerencia en las autonomías provinciales, una forma de dependencia y la génesis de una política binaria, pendular, en la materia, reafirmando la idea de contradicción que da título a este trabajo.

La Ley 1.420 de Educación Común, promulgada por el presidente Julio Argentino Roca (1884) y que cronológicamente es posterior a la de Corrientes (1853) y a la de Buenos Aires (1875), vino a afirmar la potestad nacional en los asuntos educativos y, no obstante alcanzar solo a las escuelas primarias de la Capital Federal y de los diez territorios nacionales, coexistió con la Ley de Subvenciones, de fuerte impacto, por cuanto introducía en las provincias criterios discrecionales sobre su distribución.

No será el único mecanismo de intervención. La Ley 4.874, conocida como Ley Láinez en atención al legislador que la impulsó y logro su sanción, atribuyó al Consejo Nacional de Educación la facultad de “proceder a establecer directamente en las provincias que lo soliciten escuelas elementales, infantiles, mixtas y rurales”, pretendiendo respetar la norma constitucional (artículo 5) con la cláusula subrayada que daba a las provincias la opción de aceptar o no la aplicación de la ley. Se instaló así un nuevo ardoroso debate, resuelto en definitiva cuando las autoridades educativas provinciales la aceptaron “con sentido práctico”, aunque esa decisión no impidió preservar su autonomía en los diseños curriculares, pensados como símbolos o celosos guardianes de su identidad y soberanía.

En rigor, ambas leyes se introdujeron como una cuña en las autonomías provinciales en nombre de una necesaria unidad para articular la interacción Nación-provincia. Con altibajos, el proceso subsistirá hasta el presente y, pese al declarado federalismo de la más reciente legislación, debemos admitir que existe un sistema educativo nacional que solo reconoce mínimas injerencias a las provincias para ejercitar la facultad constituyente que les otorga la responsabilidad de gobernar sus propias estructuras educativas.

La supremacía de la Nación se manifestará también en la postura rígida que adopta respecto a la validez de los estudios cursados en los establecimientos provinciales y los títulos por ellos expedidos, a través de normas sobre el pase de alumnos solo admitidos sobre la base de la “programación de las mismas materias” e inhibiendo todo intento de iniciativa o innovación pedagógica. La Ley 14.389 (1954), por ejemplo, declaraba que “el Ministerio de Educación de la Nación es el organismo del Estado con competencia natural y exclusiva para el otorgamiento de títulos en las distintas ramas de la enseñanza media” y en 1958 la Ley 14.473 (Estatuto del Docente) someterá los títulos provinciales a un nuevo tratamiento discriminatorio: el requerido para su inclusión –con el carácter de docentes, habilitantes y supletorios– en los anexos de dicho Estatuto.

Esta etapa de fuerte centralismo nacional tiene un atisbo de reversión durante la presidencia de Arturo Frondizi cuando el mismo Esta-

tuto del Docente formaliza la creación de las Juntas de Clasificación y de Disciplina con sentido regional; la creación por Ley 15.240 de un organismo autárquico, el Consejo Nacional de Educación Técnica; la transformación de la Universidad Obrera del régimen peronista en la Universidad Tecnológica Nacional, también de carácter regional; o la participación masiva, en distintas instancias, de los docentes del interior del país en los Seminarios de Educación que culminaron en Embalse Río III (Córdoba).

Y lo más importante: en 1961 logra instaurar con acuerdo del Congreso Nacional el proyecto de transferir las escuelas nacionales a las provincias con el objetivo final de federalizar la educación del país, proyecto que se truncó por la caída de su gobierno en marzo de 1962 y dejó pendiente la idea superior que implicaba el traspaso, es decir, la participación de la docencia y la comunidad en la educación con escuelas más autónomas y de creciente autogestión.

Tanto había avanzado el proyecto que en los presupuestos de 1960 (Ley 15.092), de 1961 (Ley 15.796) y de 1962 (Ley 16.432) el Congreso de la Nación incluyó la facultad de convenir con los gobiernos provinciales la transferencia de los servicios educativos “cuya descentralización resulta conveniente como así también las sumas asignadas para el sostenimiento de esos servicios y que oportunamente se incorporarán las cuotas de la coparticipación de impuestos”. En 1961 se aplicó la ley a través de convenios con las provincias de Buenos Aires, Corrientes, Catamarca, San Juan y Santa Cruz. En los primeros meses de 1962 se firmaron convenios con Chubut, Santiago del Estero, Neuquén, Corrientes y San Luis, anulados en definitiva por el cambio de gobierno, con la excepción de Santa Cruz que mantuvo el compromiso y aceptó la transferencia de veintitrés escuelas.

En 1968 la Ley 17.878 autorizó al Poder Ejecutivo a reiniciar los trámites y permitió transferir seiscientos ochenta escuelas en total a las provincias de Buenos Aires, Río Negro y La Rioja, derogar la Ley 4.874 y, en resumen, iniciar un proceso lento de traspaso de los servicios educativos secundarios nacionales, con excepción de las dependientes del CONET.

Finalmente, en 1978, ya instalado el gobierno militar del llamado Proceso de Reorganización Nacional, en virtud de las Leyes 21.809 y 21.810 por él dictadas –con un Congreso Nacional clausurado–, haciendo uso de su poder absoluto, transfirió seis mil doscientas treinta y seis escuelas primarias a las provincias sin incluir las de educación de adultos y, de hecho, dejó sin vigencia el Consejo Nacional de Educación. Se logró así, por la fuerza, concretar el proyecto de federalización concebido e implementado legalmente durante la presidencia de Frondizi. El saldo de esa etapa fue el diseño y aplicación de los “lineamientos curriculares”, elaborados por comisiones interjurisdiccionales de especialistas, las que, en el marco de las tendencias ideológicas del gobierno nacional, procuraron introducir o respetar algunas particularidades regionales y locales y las reconocidas diferencias socio-económicas, tratando de aligerar su explícita voluntad centralizadora.

Años antes de estas transformaciones estructurales producidas por el gobierno “de facto” ocurre un hecho fundamental que intenta, durante otro gobierno militar, rescatar el federalismo educativo: la creación del Consejo Federal de Educación, en 1972, por Ley 19.682, que estaría integrado por los ministros de Educación de las provincias y presidido por el ministro nacional del área, dándole entidad institucional a las reuniones que informalmente ya venían realizando estas autoridades. Ampliado más tarde su alcance al ámbito de la cultura (Ley 22.047) se le atribuirá al Consejo, entre otras funciones, la de “acordar las exigencias mínimas para cada nivel educativo”. Una norma más para afirmar, siempre condicionado, el federalismo educativo. Admitimos, no obstante, que fue un intento, con magros resultados, de federalizar el sistema al tratar de acordar las bases para aplicar “contenidos curriculares mínimos y comunes” que desembocaron, como bien contrapone un autor, en “contenidos máximos y uniformes”, adoptados por las provincias cómoda y disciplinadamente.

Serán las recomendaciones del Congreso Pedagógico Nacional celebrado en Córdoba (1988) las que en definitiva pongan en marcha una política seriamente federal, cuando el Congreso Nacional sanciona la Ley 24.049 de transferencia de los servicios educativos nacionales a las provincias, facultando al Poder Ejecutivo a traspasar todos los es-

tablecimientos educativos administrados por su Ministerio de Cultura y Educación y el CONET, así como también las facultades y funciones sobre los establecimientos de gestión privada reconocidos oficialmente, exceptuando las universidades.

Sancionada en 1991 y puesta en vigencia el 1 de enero de 1992, precursora de una gran transformación, supeditó su concreción a la firma de convenios bilaterales para establecer puntualmente los requisitos específicos del traspaso con la condición, a su vez, de ser refrendados por las legislaturas de las respectivas jurisdicciones.

Resguardada así su concepción federalista, la ley estableció, además, que el traspaso comprendería los bienes de todo tipo, la documentación y el respeto de los derechos adquiridos por los docentes: jerarquía, retribución, antigüedad, estabilidad y el reconocimiento de sus títulos y antecedentes para concursar cargos en la provincia receptora. La norma previó también que, a través del Consejo Federal de Cultura y Educación se adecuara la estructura común del sistema educativo, la actualización de los planes generales con objetivos y contenidos curriculares básicos y comunes, incluyendo las particularidades regionales, provinciales, institucionales y comunitarias “a fin de establecer un marco de coherencia e integración educativa y cultural del país en un plano de respeto al federalismo”.

Con la Ley 24.049 se abrió un amplio camino y se cerró la dependencia del gobierno central para decidir sobre los grandes problemas que de continuo plantea la política educativa y romper, mediante una descentralización efectiva, la inercia que llevaba a las provincias a aceptar mansamente las determinaciones que venían de la Capital Federal, en una suerte de paternalismo que permitía admitir las iniciativas y propuestas técnicas en ella originadas sin mayor discusión. Pero su sanción, como ocurrió después con la Ley Federal de Educación, suscitó duras críticas y no pocas resistencias por parte de los sectores gremiales, inspiradas casi siempre en intereses exclusivamente sectoriales y corporativos.

Esta última, la Ley 24.195, actualmente derogada, convalidó durante su corta vigencia la decisión política de transformar el sistema educativo para ofrecer respuestas adecuadas a los reclamos permanentes de una sociedad que está obligada a asumir el ritmo y las exigencias de la

revolución científica y tecnológica y enfrentar la omnipresencia de los medios de información y comunicación. Académicos de incuestionable objetividad la reconocieron en su momento como un instrumento valioso porque instalaba una clara axiología, una nueva y abarcadora estructura escolar, la obligación de la capacitación docente continua y la evaluación de los procesos educativos, entre otras cuestiones fundamentales. Fue, por otra parte, firmemente apoyada por el Pacto Federal Educativo suscripto en San Juan en setiembre de 1994 por todos los gobernadores de provincia y el entonces intendente de la ciudad de Buenos Aires, pacto convalidado después por la Ley 24.856.

No obstante su derogación, la Ley Federal de Educación dejó instalados y dio permanencia a principios importantes como, por ejemplo, la responsabilidad compartida entre las autoridades y el resto de la sociedad para diseñar y sostener un proyecto educativo de excelencia, a partir de los criterios de unidad nacional, democratización, federalización, participación y equidad, y una transformación curricular que en sus grandes líneas se continúa respetando porque fue encarada, oportunamente, con solvencia técnica y la participación activa de especialistas así como con el aporte y libertad de adaptación de los propios docentes que la aplicarían. De cualquier modo, la ejecución del proyecto no se dio en forma unánime en todos los distritos: algunos, la mayoría, lo asumieron en forma integral, otros decidieron hacerlo gradual y/o parcialmente y tres jurisdicciones se abstuvieron: Neuquén, Río Negro y Capital Federal.

Estas circunstancias, con tan solo doce años de aplicación, sin una evaluación seria sobre su operatividad y eficacia, sirvieron de débiles argumentos para su anulación y para la sanción de la Ley Nacional de Educación 26.206, que, juntamente con la Ley de Financiamiento Educativo y la Ley de Educación Técnico-Profesional constituyen la trilogía impulsada por la gestión del licenciado Daniel Filmus.

La Ley 26.206 logró introducir innovaciones que no son tales en integralidad, salvo una redacción más alambicada, pero en definitiva y sustancialmente, con una estructura similar a la ley que consiguió derogar tras duros debates en ambas Cámaras del Congreso Nacional y logrando una menguada mayoría de votos que nada tiene que ver con el declamado consenso y el resultado de una cuestionable consulta popular.

Señala, por ejemplo, como novedad, la asignación del 6% del Producto Bruto Interno al presupuesto educativo global, cuando esa cláusula ya figuraba como artículo 61 de la Ley 24.195; extiende la obligatoriedad de la educación incluyendo el nivel secundario cuando bastaba una mínima reforma del artículo 10 de la ley citada para lograr esa ampliación; da a las provincias la opción de una educación primaria de seis o siete años de duración, contrariando la voluntad expresa de homogeneizar el sistema y, en cambio, toda la norma es una exaltación del centralismo y hegemonía de la autoridad nacional para la toma de decisiones que se intensifica cuando hace referencia a la educación superior, en especial a la formación docente.

Nuestra intención no es reivindicar una ley ya derogada y reemplazada con la plena vigencia de la trilogía Filmus, sino destacar la volubilidad de la legislación educativa de los últimos veinte años en contraposición con la quietud de más de un siglo, en cuyo transcurso no se logró conformar una normativa que respondiera concretamente a la necesidad de abarcar el sistema educativo en su integralidad y que, al mismo tiempo, respetara el espíritu de la Constitución Nacional cuando confirió a las provincias la facultad de gobernar sus propios sistemas, dentro del régimen republicano representativo y federal que establece en su primer artículo.

Toca a las provincias, en este tiempo, hacer respetar esa consigna constitucional y, priorizando el sentido de unidad nacional al que nunca renunciaron, puedan planificar, diseñar, administrar y aplicar sus propias leyes de educación en el marco de sus propias constituciones. Quizá por ello coincidamos con Axel Rivas cuando señala que “existe una distancia muy grande entre las atribuciones provinciales y su capacidad de aprovecharlas, que delimita un federalismo incompleto o irrealizado”.

Superar esa distancia es un problema de madurez institucional que solo se alcanzará a través de un federalismo educativo real, basado en el respeto irrestricto a las normas constitucionales que lo apoyan y lo hacen obligatorio. Es, otra más, una asignatura pendiente.

Corrientes, abril de 2014.

EDUCAR PARA LA TRASCENDENCIA

AC. MIGUEL PETTY, S. J.

Trascendencia

Este término se emplea de muchas maneras diversas. El sentido más inmediato y elemental de la voz *trascendencia* se refiere a una metáfora espacial, escalar más allá, pasar de un ámbito a otro, superar límites.

Es posible hablar sobre una trascendencia puramente natural, como podría ser la de un muy buen colegio privado que pretenda formar buenos ejecutivos de empresas, o del futbolista que se supera, pero también se puede hablar de una trascendencia que supera toda dimensión humana.

Este último concepto de trascendencia ha sido decisivo en la formulación de cualquier tipo de estructura social, a lo largo de los tiempos y sobre todo de la estructura o concepción misma de la educación como sistema o como proceso.

Ya Platón sostenía la inmortalidad del alma y la importancia de la vida eterna, aunque no se lograba entender que todo ser humano tenía un alma inmortal.

Pero la revelación cristiana nos informa que esa vida eterna es una participación en el amor de Dios. Dios es amor y ama todo ser humano.

Educación para la trascendencia

Educar para la trascendencia puede significar la idea de superación, educar para superarse a sí mismo o superar a otros, para ir más allá de un determinado punto de referencia. También puede entenderse como la acción de “sobresalir”, superando alguna determinada limitación.

La educación para la trascendencia implica al menos proveer al educando la posibilidad de salir de sí mismo y, por consiguiente, de crecer, entendiendo que su fe no es contradictoria con su razón, entendiendo también que, si ha recibido una buena educación, debe ser solidario. En otras palabras, una educación trascendente implica, en primer lugar, el desarrollo de una conciencia de sus obligaciones sociales. Implica también necesariamente una educación que incluya la dimensión religiosa, sea de la religión que sea.

Una educación en la trascendencia solo se logra en un contexto de amor y los educadores deben tener muy clara la trascendencia que pretenden lograr en sus alumnos: no pueden forzarla, no se puede obligar a un alumno que se supere a sí mismo ni que tenga fe; en todo caso, habría que predicar con el ejemplo, convenciendo, animando y acompañando al educando para que él mismo internalice valores y comprenda la importancia de superarse.

Hay que brindarles la posibilidad de aceptar testimonios que para ellos sean válidos. En función de esto, hay que ofrecerles oportunidades de experiencias que le permitan aceptar una lógica de lo que es aparentemente incomprensible.

Es difícil sostener que no se eduque para la trascendencia, ya que ello implicaría educar para lo inmanente, o el servilismo y la esclavitud ante los regímenes autoritarios. Se trataría de domesticación o adiestramiento, pero nunca de educación.

La trascendencia en la historia

A lo largo de la historia, se ha entendido la trascendencia de formas distintas. En el mundo pagano greco-romano, se pensaba en la trascendencia solo para una elite de la sociedad. La vida de la gente sencilla, los esclavos, solo tenían sentido en la medida en que servían a sus dueños.

En la cristiana Edad Media, el péndulo se volcó totalmente a otro lado, siendo casi el único valor el de la vida eterna, en este mundo el desarrollo de la persona tenía poco valor.

En cambio en la época del Renacimiento se formó un ideal que exaltaba a todo el hombre, a todas sus cualidades e incluso su cuerpo físico. En la Universidad de París se plasmó en el primer sistema educativo de la historia que luego fue desarrollado por los jesuitas, quienes muy lógicamente entendían la trascendencia en una dimensión de fe cristiana.

Suprimida la Compañía (este año celebramos 200 años de su restitución) y con posterioridad a la Revolución francesa, con la caída del Antiguo Régimen, se siguió el caos social. El surgimiento de la democracia en Estados Unidos, más el enorme desarrollo del conocimiento científico en el siglo XIX, permitió que el positivismo diera la impresión de que la ciencia podría abarcar de manera exhaustiva todos los aspectos de la realidad, tanto natural como humana sustituyendo así a cualquier otra forma de conocimiento, particularmente del conocimiento revelado.

Comte era un positivista que buscaba un principio científico para la paz social y su positivismo exaltaba el valor de las ciencias naturales, negando toda posibilidad de trascendencia. El ideal de la educación enciclopédica comtiana pone esta superación en el dominio de la mayor cantidad posible de ciencias: toda persona educada debe abarcar las ciencias exactas, física, química y matemáticas, además de las ciencias sociales, filosofía, literatura, etc. Pero se está cerrado a otros tipos de conocimiento que trascienden las ciencias.

El positivismo era la “propuesta cultural y pedagógica de la generación del 80. Se convirtió en la ‘pasión civilizadora’ que envolvía a los espíritus liberales y que conducía necesariamente al engrandecimiento nacional”¹.

En el mundo moderno, con la explosión aún más fuerte de las ciencias ya resulta imposible pretender ese ideal comtiano y el ideal se limita a la profundización en determinados campos científicos. No toda persona culta puede saber un poquito de todo, como incluso parecería ser el ideal de nuestro bachillerato. Este ideal ya no es realizable.

¹ PAULÍ DE GARCÍA MARÍA GABRIELA y PAULÍ, CARLOS EDUARDO. “El liberalismo positivista y la pedagogía ignaciana. un debate finisecular”. *Revista del a Junta Provincial de Estudios Históricos de Santa Fe*, 1997.

Además en siglo XIX, una Iglesia autoritaria provocó la reacción liberal que pretendía apartarse de los fuertes controles eclesiásticos. El liberalismo imbuido de positivismo llegó a ser la receta para todo el siglo XX.

Trascendencia en la actualidad

El materialismo reinante en la actualidad hace difícil siquiera hablar de dimensiones trascendentes. Pareciera que Dios está ausente en nuestra sociedad moderna, el hombre es autosuficiente, le bastaría en todo caso superarse a sí mismo. Pero para las personas que profesan fe, no es que Dios esté ausente, sino que está oculto. Y descubrirlo constituye el principal desafío a la educación para la trascendencia.

Por lo tanto, en un país católico como la Argentina, significa proveer al educando una visión actualizada de una fe que no debe interpretarse en categorías del siglo XIX, sino como ha sido formulado magistralmente en el siglo XX por el Concilio Vaticano II.

En toda educación religiosa, siempre está el peligro de caer en posturas fundamentalistas, que implican la interpretación literal de los textos sagrados, y es conducente a toda clase de aberraciones, como nos ha ocurrido a nosotros en el pasado y a veces ocurre en culturas orientales. Es también el peligro de algunas escuelas religiosas que no terminan de superar el fundamentalismo en la interpretación de la Biblia.

En el siglo XXI la Iglesia ha cambiado fundamentalmente su postura: ahora se habla de ecumenismo y de diálogo interreligioso, superando así la actitud cerrada y defensiva de los siglos anteriores. La Iglesia ya no se define más como “la sociedad perfecta”, sino con mucha humildad como “el pueblo de Dios” para servir a la humanidad.

Por lo tanto, la discusión sobre una formación para la trascendencia no se puede encasillar en los problemas que provocaron las disputas de los siglos anteriores, como los conflictos de Estrada a su tiempo en el Congreso o el debate preconiliar de “laica-libre”.

En la actualidad, con el ecumenismo, que se refiere a las iglesias protestantes y el diálogo interreligioso, con judíos y musulmanes, hay

un cambio profundo en la Iglesia y, por lo tanto, el hecho de brindar una educación religiosa no ofrece las mismas aristas que antes.

Hoy en día es mucho más grave no dar ninguna formación religiosa ni fundamentos sólidos de una conducta ética. Los peligros que acechan a nuestros jóvenes en la actualidad son tales que, sin una base muy sólida, para su conducta ética fácilmente sucumben ante la violencia o el uso de narcóticos.

Es cierto que, en varias provincias argentinas, se incluye la enseñanza religiosa en las escuelas estatales, sobre todo en el noroeste del país, donde la población es mayoritariamente católica. Las provincias tienen cierta autonomía y, por ejemplo, en Catamarca hasta hay supervisores de enseñanza religiosa. Es muy interesante que, en la actualidad, esa formación religiosa no sea obstáculo para las relaciones con judíos o protestantes, y menos para que puedan tener su propia formación religiosa en las escuelas.

Esto lo podrían realizar mucho mejor algunas escuelas privadas que todavía no aprovechan plenamente la libertad de educar para la trascendencia.

Pero, sin volver a discusiones estériles, es necesario que en todas las escuelas se plantee el problema de la educación para la trascendencia, entendiendo bien que el hombre es un ser trascendente, y ello constituye una dimensión de su persona que no se puede negar en la práctica.

No creo que se pueda solucionar el problema con decretos, más bien se trataría de no impedir experiencias iluminadoras que señalen el camino a proseguir.

No se puede cambiar una tradición implementando normas, tampoco se puede cambiar una concepción secularizada de la educación en cristiana por el hecho de que se practique en una institución o familia cristiana. Sin duda, habrá que descubrir la manera de introducir lentamente una nueva visión.

Como afirma Winfried Böhm, “tenemos por un lado, una comprensión de lo cristiano que arranca decididamente de la idea de libertad de conciencia, que apunta a una valiente liberación de cada uno hacia la personal autorresponsabilidad, como meta final de la educación y, si bien es una idea sustentada por una honda confianza en el poder de autorrealización del ser humano, comprende a la educación básicamente como un riesgo. Por otro lado, está la idea de lo cristiano que intenta aliviar al hombre la carga de la inquietud y de la búsqueda, que apela a la autoridad de una auténtica interpretación del mensaje cristiano, y con ayuda de reglas para la conducta, prácticas constantes y reconocidas, y con general acuerdo de la comunidad, quiere conducir la educación con mano firme mediante una correcta organización y un maduro plan educativo, y no dejarla librada al riesgo del éxito o el fracaso”².

Para muchos, estas dos alternativas no se contraponen totalmente, pero al menos señalan dos extremos de un espectro. Sin duda, esta disyuntiva es teórica, ya que en la práctica una síntesis es posible, siempre y cuando se refuerce la primera alternativa.

Una educación para la libertad se mejoraría modificando las actividades extracurriculares, por ejemplo, organizando para los alumnos eventos, viajes³ y actividades solidarias: acompañar a niños ciegos, o visitar asilos de ancianos, hospitales o instituciones con personas discapacitadas, como en algunos colegios de hecho se hace.

Esto comenzaría a abrirles la mente a la situación de otros menos favorecidos que ellos, lo cual constituye un excelente camino hacia la educación para la trascendencia.

² BÖHM, WINFRIED. *¿Qué significa educar cristianamente?* Buenos Aires: Ediciones de la Universidad Católica, 2002, p. 30.

³ No me refiero al famoso viaje de fin de curso a Bariloche para bailar toda la noche y dormir todo el día.

BIBLIOMORFOSIS: ARGUMENTOS PARA REPENSAR LAS POLÍTICAS PÚBLICAS POR EL LIBRO ESCOLAR Y LA LECTURA

AC. ROBERTO IGARZA

La histórica interdependencia del libro y la escuela

Desde que el libro se incluyó entre las formas expresivas más revolucionarias del siglo XIX, su suerte quedó asociada en primer término, al devenir de la escuela. Durante dos siglos, desde que la Revolución francesa demostró el poder de la homologación centralizada de los conocimientos imponiendo un único registro idiomático en el sistema escolar y dándole uniformidad cultural-política al Estado-nación, desde que la Revolución Industrial descubrió el valor de las mediaciones en la instalación y circulación de paradigmas y en replicar los saberes con una finalidad práctica y de intercambio, escuela y libro han estado asociados en la colaborativa tarea de incluir cultural, social y económicamente a millones de personas deseosas de adquirir derechos de ciudadanía. La escuela y el libro conformaron un binomio político cuya solidaridad aún perdura.

De su actuación, han quedado numerosos rastros en la historia. Fue protagónica cuando se trató de alcanzar amplios segmentos de la población en proceso de alfabetización con la finalidad de dotarlos de un código común, una forma de incluirse en el método industrial y de comprender la agenda pública y hacerla propia. Sin el conocimiento para decodificarlas, las formas de convivir en la ciudad resultaban discriminatorias para el nuevo llegado. La transición del sector primario de la economía al secundario, no significaba solamente un salto de lo rural a lo urbano. Se trataba, nada más y nada menos, de una reconfiguración de lo social, ciudadanos que deben ajustar sus comportamientos a las escenas del *teatro mundi* en las que pretende incluirse, ciudadanos que interiorizan dentro o exteriorizan fuera del hogar formas expresivas y modos de relacionamiento a partir de las nuevas convenciones que la

urbanidad interpone a sus vínculos¹. Las formas de introducir o expresarse con el silencio, de guardarse a distancia, y preservarse o exponerse a la observación mundana, eran códigos nuevos que solo resultaban inteligibles a través de los medios adquiridos en el sistema escolar. No es solo, es también, una fórmula civilizadora. Ser capaz de asimilarse, disimularse o mimetizarse con la ciudad, consiste no solo en saber descryptarla, sino también poder incluirse en ella, ser lector y código al mismo tiempo, entidad comunicacionalmente competitiva, alternar convencionalmente entre el papel de emisor y el de destinatario. Los derechos de ciudadanía implicaban la adquisición de un lenguaje receptivo y expresivo, y una fluidez y comprensión oral y lectora que con el tiempo se fue sofisticando a través de los medios. A la vez, derechos y disposiciones de sobrevivencia.

El siglo xx, prueba histórica de la capacidad exponencial de las sociedades apuradas de modernidad compitiendo incesantemente en la apropiación y distribución de saberes, no hizo más que elevar al rango de paradigma la idea de que la inclusión es el resultado de un pasaje ineluctable por el sistema que legitima culturalmente, resignifica socialmente y hace notable a quien egresa, así como al mismo tiempo desjerarquiza a quien no lo respeta. El sistema funcionó con cierta eficiencia, si bien no disolvió la distancia que separa unas y otras visiones de lo que es la condición humana, con las consecuencias nefastas que refleja cualquier relato histórico del último siglo.

La modernidad tardía de Latinoamérica trajo consigo estructuras de ocio social que introdujeron una amplia gama de formas de distribución del entretenimiento, asociadas a los derechos laborales y al tiempo libre que produjeron, y nuevas fuentes de producción y circulación del conocimiento acompañando la motivación de algunos ciudadanos por el saberhacer, por descubrir y por debatir acerca de las problemáticas sociales y políticas. Siendo el epicentro de la economía formal, la urbanidad incluyó a los nuevos ciudadanos en una tensión creciente entre ocio y trabajo, entre la producción y una fruición crecientemente mediatizada. Se diversificaron las formas de acceder al conocimiento. A la nueva

¹ SENNETT, R. (2011). *El declive del hombre público*. Barcelona: Anagrama.

etapa le correspondió una apertura de múltiples ventanas de acceso a la cultura. Las colecciones de arte se hicieron más accesibles mediante innovadores entretejidos de lo privado (más vinculado a la propiedad) con lo público (más relacionado con la exhibición). Las artes escénicas y la cinematografía se hicieron más próximas a fuerza de subsidios y de la popularización de los medios. Poco a poco, las pantallas se multiplicaron a la velocidad del Estado de bienestar. Primero compartidas, más tarde, segmentando los contenidos por habitación entre los hogares más acomodados, hasta que las imágenes acabaron distribuidas anárquicamente en los hogares de los más diversos segmentos sociales.

Al mismo tiempo que en la ciudad la oferta continuaba diversificándose, crecía la tensión entre espacios de ocio y producción. La oferta de escenarios y medios trastocaba las disposiciones políticas para legitimar la mercantilización de los tiempos de fruición. A la contemplación, el disfrute en espacios abiertos y lúdicos, le adicionó una sobreoferta de contenidos y actividades programadas, externalidades provocadas para colectivizar el disfrute que empoderaron más el sistema cultural-mediático en detrimento de la convivencia mononuclear, improvisada, dialógica, coloquial, extravertida.

La oferta de educación no cesó de crecer. El sistema educativo se interesó por ampliar su obligatoriedad hacia arriba y hacia abajo, convirtiendo lo que era inicialmente un derecho fundamental, en un deber cívico. Donde hubo una necesidad, creció un derecho que declinó en obligación. La escuela se obligó al libro y el libro quedó más que nunca sensible al devenir de la escuela. La universidad encontró formas de hacerse permeable a nuevos contextos y segmentos poblacionales, aunque escasamente se abrió a otras modalidades, y el crecimiento exponencial de la producción de nuevo conocimiento multiplicó los saberes poniéndolos en común en forma de libros, periódicos y revistas científicas de todo tipo. La dimensión industrial de la cadena de valor del libro se perfeccionó a su máximo nivel, de forma que se multiplicaron las bibliotecas de diferentes formatos, finalidades y modalidades de acceso, pero también las librerías. El libro adquirió un estatuto más social, menos restrictivo. Se incluyó en más hogares y se valorizó culturalmente, tanto como sus autores y lectores, todos ellos parte de un segmento limitado

de la población². El Estado siguió jugando un rol preeminente en la construcción del vínculo entre el libro y sus públicos. El devenir de la economía del libro transitó hacia formas Estado-dependientes, mucho más que cualquier otro medio, así como, bajo el designo de las nuevas arquitecturas familiares, la adquisición de las competencias básicas de lectura y de recepción crítica de los medios, quedaron bajo la responsabilidad casi exclusiva de la escuela.

El incierto futuro de las mediaciones

Más los medios se diversificaron, más el libro buscó apartarse, muchas veces excentrándose deliberadamente de aquello que era socialmente más valorado, distanciándose del elemento vertebrador del sistema cultural-mediático (la TV), erigiéndose como el antihéroe del sistema, en todo lo posible alejado de cualquier tentación por las imágenes. Logró, no sin esfuerzo, cierta discriminación positiva, tanto cultural como social, y aunque no en todos los países, lo consiguió también en términos fiscales. Mediante criterios de legitimación cultural que resaltan la posición del lector como una persona distinguida, logró que este fuese capaz de influir desde un estatuto social diferente al resto. Mientras que el imaginario del “hombre sin atributos”³, hombre gris asfixiado por un sistema complejo de lenguajes y expresiones técnicas, emblema de las nuevas clases urbanas cuyas emociones quedan encerradas en un código transicional, demorado en su ambigüedad especulativa, situado en la medianidad de los consumos culturales, consumidor de simplificaciones y ávido de mediaciones, se dejaba penetrar cada vez más por la agenda de los medios masivos y unívocos, algunos padres usaban libros para introducir a sus hijos en el sueño de la literatura, y aumentaba la cantidad de adultos que buscaban distancia prudencial y crítica de los

² De hecho, la lectura de fruición no vinculada con el sistema educativo, nunca pudo competir en igualdad de condiciones con los demás medios en todos los segmentos poblacionales.

³ En el sentido en que lo expresa la obra inconclusa de Robert Musil sobre la Viena de principios del siglo xx, una mirada irónica de la Viena decadente y de su reconfiguración ciudadana, social, cultural y moral.

hechos (ensayos) y una manera distinta del disfrute (imaginario creativo) a través de los libros.

Se diversificaron las formas expresivas, los géneros y los formatos, tanto como las formas de producir contenidos culturales y de distribuirlos, así como los medios con vocación de influir en la producción de sentido. La cultura ciudadana del ocio continuó abriéndose a las novedades, catalogó lo subterráneo y lo marginal (*underground*) y organizó hasta el mínimo detalle la oferta que se había expandido al infinito. La “Sociedad de su Majestad la Mayoría” estaba dejando el lugar a una “Sociedad de Minorías”. La sobreproducción de contenidos es, al fin y al cabo, una codeterminante más de esa fragmentación. En la Sociedad de Minorías, el espectro radial es un entramado de ofertas superpuestas en un dial sin gobernanza, y los escasos divos de la TV apenas cautivan una fracción de las audiencias que supieron tener, mientras que el resto de los públicos se distribuyen en centenas de productos de nicho. En muchos hogares, no solamente los más acomodados, la recepción televisiva se ha vuelto individuada y los consumos reflejan esa forma de convivir juntos, pero consumir separados. Más aún, se multiplican las escenas donde los usuarios apilan los medios, ven TV sin desapegarse de su teléfono móvil, muchas veces accediendo a Internet simultáneamente. Del *zapping* entre contenidos de la misma pantalla, al *hiperzapping* entre contenidos de diferentes pantallas. Más se orientó el sistema a satisfacer nichos, más se debilitó en su función de atraer la atención sobre los puntos duros que deberían conformar la agenda común.

Ningún producto de las industrias culturales escapó a esa lógica. La producción editorial ha seguido los mismos pasos. Un país de talla mediana como la Argentina puede producir cerca de 30.000 títulos nuevos por año. Todo un símbolo de este sistema que se reconfigura sobre la base de, por un lado, unos pocos *superbestsellers* que “todos” quieren leer, fruto de su sobreexposición y de la sobrerrecomendación, protagonistas de un sistema que institucionaliza y amplifica el éxito y, por otro, una desmultiplicación de nichos de tirada limitada que persiguen uno a uno los potenciales lectores. El campo medio sustentado en productos de tirada mediana se ha ahuecado.

Hemos ingresado en una nueva etapa de la historia de los medios. Por un lado, es cada vez más difícil evolucionar el libro hacia una categoría superior a la de protomedio. Lo impide su posición relativa, fruto de una escasa dinamización frente a los demás medios y de su disminuida competitividad fuera de la escuela. Por otro, es paradójico que se afirme con tanta vehemencia trágica que ya no se lee como antes, mientras que jamás se habían vendido tantos ejemplares. Se venden más libros y los cambios en los consumos culturales implican leer más textos en una diversidad de soportes (la navegación en internet, la mensajería instantánea, la pantalla del televisor, la explosión de la publicidad callejera). Al mismo tiempo que se incrementa la incerteza respecto del futuro del libro como medio, ninguna medición ha probado que las nuevas experiencias de lectura mejoren la comprensión de textos complejos. El carácter vertebrador del libro en los procesos de transmisión y adquisición de conocimientos hace que la incerteza acerca de su futuro incremente las dudas sobre el devenir de los instrumentos de la escuela, en general, sean materiales o simbólicos, sean áulicos, como la didáctica y sus recursos, o de ampliación y complementariedad, como las bibliotecas escolares, en especial, y las bibliotecas públicas, en general.

En este contexto, la lista de interrogantes no deja de extenderse. Desde lo más general, por ejemplo, ¿qué acepción de bibliodiversidad es capaz de satisfacer las ambiciones de esta Sociedad de Minorías? o ¿qué nuevos límites soportará la economía del sistema cultural-mediático?, hasta preguntas más focalizadas, como ¿en qué definición de biblioteca caben tantos recursos de naturaleza y origen tan diversos?, o ¿cuáles son los públicos que deben priorizarse? En este contexto, ¿cómo puede el binomio escuela-libro sobrevivir a las tensiones tradicionales y nuevas, entre universalización de saberes e identidad literaria, cultural, social y política? ¿Qué tipo de apropiaciones facilitan los textos en los soportes actuales y qué aprendizajes favorecen? ¿Qué debemos y estamos dispuestos a cambiar en nuestras formas de transmitir la herencia cultural? ¿Qué disposiciones deben modificarse en las vías de representaciones de los objetos de aprendizaje para acompañar una inclusión con calidad? ¿Qué debe cambiar si lo que se pretende es revalorizar la experiencia de lectura frente al bien material? ¿En qué debe transformarse si pretende

apoyar decididamente la introducción de mejoras en los aprendizajes? ¿Qué responsabilidades le caben al libro escolar y para-escolares en los resultados del sistema? ¿Cómo rescatar las mediaciones del estado de crisis en el que se encuentran?

Resignificaciones

La palabra escrita es una de las más poderosas tecnologías desarrolladas por la humanidad. Cambió y evolucionó en numerosas ocasiones introduciendo disrupciones y saltos para acompañar nuevas prácticas sociales, culturales o políticas. El espaciado, la puntuación, la incorporación de títulos, las tablas y los índices son rasgos de esa evolución. El texto escrito se dinamizó a lo largo de la historia tanto como las experiencias de lectura. Ni el libro representó siempre las ideas como ahora, ni las experiencias de lectura fueron siempre tan plurales como hoy. El pasaje de lo público a la esfera privada data de tres o cuatro siglos. El pasaje del continuado al espaciado, que coincidió con el inicio de la lectura silenciosa, llevó 300 años y comenzó no antes del siglo x⁴. La puntuación, que había debutado en el siglo III, se desarrolló verdaderamente a partir del siglo x u XI y habría demorado al menos dos siglos para alcanzar toda Inglaterra⁵. El trayecto de la sonoridad y la colectivización a lo introspectivo o contemplativo llevó un largo tiempo.

Mientras esos cambios transformaban la relación del libro como objeto con las formas de conocer, su régimen meritocrático se sostuvo a lo largo de la historia. En la dinastía Yuan (1297-1367), los libros, contenido y objeto, eran “sagrados”. Así, en un tratado de moral titulado *Tabla de méritos y deméritos en advertencia al mundo*, se sancionaba con 5 puntos tirar un papel en el que se había escrito y 3 por leer un libro con las manos sucias, mientras que causar la muerte de un ser humano u

⁴ SAENGER, P. (1997). *Space Between Words. The Origins of Silent Reading*. Palo Alto: Stanford University Press.

⁵ Probablemente, gran parte de estos cambios anteriores a la modernidad tuvieron que ver con la producción de libros en latín en Inglaterra e Irlanda, así como con el advenimiento de las universidades y la ampliación progresiva de los lectores, necesitados de estructuras textuales que clarificaran la lectura. El primer tratado que establecía normas de puntuación en Francia data de 1540, *De la punctuation de la langue francoyse*, de Étienne Dolet.

ofender a las divinidades implicaba 1000 puntos, es decir, solo 200 o 300 veces más que el acto de desmerecer o destratar el texto o el libro⁶. De hecho, la quema de libros sigue siendo uno de los hechos más aberrantes y rechazados por la sociedad.

Igual que sucedió con tantas otras creaciones del espíritu humano, desde hace siglos⁷ que el libro es ese objeto de doble faz del que hablaba Bourdieu, “a la vez mercancía y significación”, al que casi siempre su materialidad le aseguró el carácter transitivo (puede circular) y, a la vez, transaccional (bien transable). El libro no pudo escapar al destino de los bienes materiales, productos de la Era Industrial. Mientras que las piezas de arte se valorizaban por su unicidad creativa y material que restringía la oferta, el libro, por su capacidad de multiplicarse, se produjo y distribuyó como una mercancía más, sujeta a las leyes de la lógica industrialista. La Era Industrial le impuso al producto de su cadena de valor restricciones análogas a las de cualquier mercancía.

Aun mucho después de haberse sometido a los regímenes mercantiles de la modernidad que regularon su intercambio, el libro mantuvo su *auctoritas*⁸ en la medida en que, aunque con asimetrías inestables, enaltecía socialmente a quien lo escribía y amplificaba el valor de la palabra de quien lo leía. En gran parte, esta autoridad se la confirió la escuela, al potenciarla por necesidad institucional y política, al mismo tiempo que, en contrapartida, le permitía aumentar el dominio del docente que lo esgrimía.

Pero el libro, como todo producto de la creatividad humana, interactúa dinámicamente con: i) el contexto social, el sistema cultural, de valores y creencias; ii) el contexto material, las distintas maneras de

⁶ADOUM, JORGE ENRIQUE (1972). “La milenaria juventud del libro”, *Correo de la Unesco*, julio de 1972, Año XXV, París, p. 7.

⁷ADOUM, J. E., op. cit., p. 8. “Egipto comerciaba con el libro de los muertos (que debía acompañar a la momia incluso en su viaje a las sombras), Jenofonte cita en *Anabasis* el tráfico de libros entre Grecia y sus colonias, se dice que Alejandro obsequió a Cleopatra con 200.000 rollos de la biblioteca de Pérgamo, los libros formaban parte del botín de guerra de los romanos, las impresiones fraudulentas alemanas del siglo XVI [...] constituyen el origen de muchas fortunas, las colecciones de lujo establecen una categoría de privilegiados dentro de una capa ya privilegiada”.

⁸En la acepción ‘hacer crecer’, permitir evolucionar.

relacionar el espacio y el tiempo, y de relacionar la materialidad con su medioambiente (la ergonomía, los formatos exteriores, la calidad de la impresión y de las representaciones); iii) el contexto institucional que pretende normar (exalta, corrompe, censura o emblematisa) lo que debe ser socialmente admitido y valorado. Si tanto han cambiado las disposiciones del contexto social (grandes megalópolis, configuraciones posurbanas, unidades de convivientes y arquitecturas familiares evolucionadas, desmejoramiento del pacto intergeneracional de valores), del contexto material (tecnologización de las relaciones con los demás y los entornos, relaciones más individuadas con el sistema cultural mediático, usos del tiempo, desmaterialización de los contenidos) y del contexto institucional (fiscalidades discriminatorias, subsidios y otras formas de promoción de la cultura a favor del entretenimiento, nuevas formas de apropiación, relaciones cambiantes con los regímenes de propiedad), resulta inevitable interrogarse acerca del futuro del libro, al menos, en la forma más conocida que solidariza contenido y soporte. Podría incluso emerger como antinatural su falta de dinámica actual, frente a la pérdida de significación del contenido, que devenido *commodity*, se encuentra por doquier siempre y cuando se tenga acceso a las redes, pero también frente a la pérdida de significación de los contextos (el aula se vuelve transparente, porosa, permeable; se aprende presencial o remotamente) y de los actores sociales, fruto de una abundancia de fuentes cuya legitimación emana de circuitos recreados entre aparentes pares. La proliferación de los bienes simbólico y de los accesos al sistema cultural mediático es uno de los factores determinantes para que se instale en el imaginario de jóvenes y adultos la idea de que, aquello que tiene valor social, se encuentra con facilidad, sin necesidad de los recursos cognitivos provistos por la escuela. Se ha fortalecido la idea de que el “generoso compartir”⁹ del “excedente cognitivo”¹⁰ de las personas es capaz de resolver problemas que las instituciones tradicionales no Proveen,

⁹ En inglés: *groundswell*. El concepto fue desarrollado por Charlene Li y Josh Bernoff. BERNOFF, J. y LI, C. (2008). *Groundswell: Winning In a World Transformed By Social Technologies*. Boston: Harvard Business Press.

¹⁰ En inglés: *cognitive surplus*. El concepto fue desarrollado por Clay Shirky. SHIRKY, C. (2010). *Cognitive surplus: Creativity and generosity in a connected age*. Nueva York: The Penguin Press.

sino a un alto costo de mediación, incluida la carga axiológica. Las redes sociales son el soporte privilegiado de estas actividades.

A lo largo del tiempo, el libro escolar y para-escolares siempre fue objeto de disputas ideológicas. A lo largo del tiempo, estas impactaron de un modo u otro en la relación entre los diversos actores sociales de la cadena de valor (desde la autoría a la comercialización, del editor al bibliotecario), en la introducción, promoción y decadencia de ciertas formas expresivas, y en las plataformas de distribución y de promoción del consumo (distribución de libros, reducción de precios para un segmento de consumidores) y la lectura (programas de promoción de la lectura, definición del rol de las bibliotecas públicas). Las formas de acceder a la lectura, los “privilegios” del libro frente a otros objetos culturales, la flexibilidad de los precios ante los diversos destinatarios y experiencias de lectura, siempre fueron sujetos de debate a la hora de fijar políticas públicas. Con cierta inercia, tanto la didáctica como el rol de las bibliotecas escolares siguieron analógicamente los mismos vaivenes.

En el estado actual, el modelo más difundido de libro y de escuela padecen una pérdida de su aura meritocrática. Las personas tienden a considerar óptima la oferta que se presenta como compartida, flexible, personalizada, ajustada en tiempos y recursos a los espacios sociales y colaborativos, y a los ciclos de empleabilidad. Uno de los principales problemas que enfrentan ambos modelos, el del libro y el de la escuela, reside en que se suele oponer conocimiento “abierto” a conocimiento “homologado”, lo compartido a lo centralizado, lo unívoco a lo bidireccional, lo acreditado a lo vulgarizado. Más se los opone, más la cultura 2.0 se fortalece. Se estigmatizan generaciones ficticias —es hora de acabar con la idea de un mundo virtual, propiedad de los jóvenes, y uno real en manos de los adultos—, en lugar de construir valor en las intersecciones. Desconociendo que el lector siempre fue transmidiático, siempre entrecruzó lenguajes y narraciones, u oponiendo falsamente *demos* (el pueblo) y *meritus* (aquellos que tienen la legitimidad de darle valor a los objetos), se evade la discusión sobre el fondo, los resultados del sistema escolar. Mientras el primer paradigma, asociado a internet, a la no-linealidad y a la democratización del acceso a los saberes, es tratado como ilegítimo, el segundo, vinculado al libro, a la linealidad del

texto y al acceso restrictivo, reivindica un pasado que las disposiciones del sistema escolar no está en condiciones de reproducir.

¿Por qué el carácter meritocrático del libro está siendo ajusticiado? ¿Es necesario respecto de los aprendizajes? ¿Qué valor agrega el libro escolar a la transposición didáctica cuando se trata de abrir las vías de representación que faciliten el acceso de los heterogéneos públicos a los objetos de aprendizaje? ¿Cómo revalorizar el vínculo entre el aula y la biblioteca escolar o pública? ¿Qué protagonismo le cabe a los lectores? ¿Qué disposiciones debe adoptar el libro para incluir la perspectiva del docente, para soportar la diversidad de anclajes culturales e idiomáticos?

Repensando las competencias de lectura

Por jugar un rol crítico, genérico y transecular en el sistema que porta la herencia cultural colectiva, la escuela se funde en su compromiso de restablecer el pacto intergeneracional. Nunca antes habíamos visto cuánto la fragmentación de los conocimientos y la disociación de las ideas del mundo real, podían calar tan profundo en las formas de relacionarnos y de promover la producción de sentido, devenidas en algo distinto respecto de las generaciones anteriores. Nunca antes habíamos alcanzado los límites de nuestra pedagogía, condicionada por una artificial separación entre la perspectiva humanista y la científica, más volcada a distinguir territorios, interesada en aferrarse indisimuladamente a los soportes y en discriminar lenguajes, desjerarquizando los saberes de toda una civilización “bárbara” que reclama un estatuto. Se trata de distinguir entre aquello que hace al fondo y a los medios, no para declarar la inocencia de estos últimos, muy por el contrario, sino para insistir en renovar todo aquello que deba ser renovado sin ceder un ápice en las finalidades fundamentales: “1) formar espíritus capaces de organizar sus conocimientos en lugar de almacenar una acumulación de saberes [...]; 2) enseñar la condición humana [...]; 3) enseñar a vivir (‘vivir es el oficio que quiero enseñarles’, Emile); 4) volver a hacer una escuela de ciudadanía”¹¹. En un nivel más intencionadamente instrumental, el

¹¹ MORIN, E. (1999) *Rélier les connaissances. Le défi du XXI siècle*. París: Seuil, pág. 11.

mandato de la escuela “consiste en promover conocimientos, habilidades, valores y actitudes que sirvan a los estudiantes para participar activamente en la sociedad, como individuos y como ciudadanos”¹². En ese sentido, la Agenda Educativa Post-2015¹³ hace hincapié en la necesidad de “desarrollar programas que, más allá del concepto tradicional de educación, se enfoquen en el ‘aprendizaje a lo largo de la vida’, generando oportunidades múltiples de formación”. En este marco referencial se inscriben los debates acerca del rol que deben jugar los diversos actores sociales dentro de un metasistema en el que, por un lado, los procesos no se concentran en el sistema educativo formal tan predominantemente como hasta ahora, y por otro, todos los actores sociales están urgidos en tomar posición ante la definición de “comunidades de aprendizaje”, que emerge con vocación de paradigma de reemplazo.

Si se trata de reinterpretar lo que expresan las evaluaciones internacionales, si lo que verdaderamente se busca es emplear los medios más apropiados para incluir con calidad, es decir, optimizar los recursos para un mejoramiento permanente de las operaciones didácticas y declarar conspirativas las formas que lo resisten, entonces veremos con más claridad qué medios y con qué sentido se incorporan en las prácticas áulicas. Al hacerlo, por un lado, se percibe que la lectura atraviesa casi todos los modos de producir y compartir conocimientos, y es, ante todo, una experiencia renovada permanentemente por los lectores. Por otro, emerge una demanda de polifonía, de pluralidad de lenguajes y estéticas. La creciente navegación entre soportes por parte de los estudiantes anima un debate dual tan radical como necesario. Por una parte, acerca del futuro de la linealidad de los textos, de la materialidad del libro, de su rol en la didáctica y en los aprendizajes, y del mandato de la biblioteca. Por otra, sobre cuáles son las competencias a desarrollar.

El Marco de Trabajo Global de Dominios de Aprendizaje de la Unesco, elaborado por la Comisión Especial sobre Métricas, sostiene que

¹² UNESCO. *SERCE (Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo)*. Los aprendizajes de los estudiantes en ALyC. Primer Reporte. Santiago de Chile: 2008.

¹³ ORELALC-UNESCO. *Debates y recomendaciones. Agenda Educativa Post2015 en América Latina y el Caribe*. México, enero 29-30 de 2013. Santiago de Chile: Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe.

todos los niños y jóvenes desarrollan competencias en siete dominios del aprendizaje, independientemente de la especialización terminal de la escuela secundaria, de las ocupaciones futuras y oportunidades de aprendizaje que persigan. En la dimensión “Alfabetismo y comunicación”, definida como “comunicación en el primer idioma(s) de la sociedad en que viven, incluyendo hablar, escuchar, leer, escribir y comprender la palabra hablada y escrita en diversos medios”, identifica las competencias que se desarrollan en todos los niveles, desde la infancia temprana (lenguaje receptivo y expresivo, vocabulario, percepción del lenguaje escrito), pasando por el primario (fluidez oral, comprensión oral, fluidez y comprensión de lectura, vocabulario receptivo y expresivo, expresión escrita) y alcanzando el posprimario (hablar y escuchar, escribir y leer)¹⁴.

Con la idea subyacente de que los aprendizajes tienen lugar de forma continuada y que el aprendizaje intencional no se produce solamente en la escuela, de la definición anterior pueden extraerse al menos tres corolarios. Primero, la intención educativa consiste en desarrollar las competencias de lectura, no limitándose a las operaciones de decodificación, sino expandiendo las habilidades fundamentales para entender y comprender textos, estimulando a lo largo de la escolarización, un desplazamiento del sujeto cognoscente del “aprender a leer” a “leer para aprender”. Segundo, la inextricable relación entre lectura y escritura, una indisociabilidad en el aprendizaje que paradójicamente es desconsiderada cuando se la discrimina en las evaluaciones sin indicadores integrales, como suele ser el caso en las encuestas nacionales de “lectura”. Tercero, son vitales las habilidades fundamentales cuando se trata de comprender y analizar textos complejos por medio de una diversidad de medios y en una pluralidad de contextos, reconociendo que la mayoría de los niños y adolescentes aprenden de esa forma por medio de procesos no estructurados o no formales, particularmente en interacción con otros interlocutores y mediadores, foráneos a la escuela.

¹⁴ UNESCO. COMISIÓN ESPECIAL SOBRE MÉTRICAS DE LOS APRENDIZAJES (LMTF, por su sigla en inglés) (2013). *Hacia un aprendizaje universal: Recomendaciones de la comisión especial sobre métricas de los aprendizajes*. Montreal y Washington D. C.: Instituto de Estadística de la Unesco y Centro de Educación Universal de Brookings.

A pesar de la finalidad específica del manual de texto escolar de coadyuvar en la fijación de categorías y producir un sentido compartido de los aspectos esenciales que hacen a la vida en comunidad, ante la diversidad de fuentes de información y pluralidad de géneros, formatos y dispositivos, el estímulo que provee la lectura no parece ser suficiente, mucho menos aún, estar en condiciones de alcanzar del mismo modo a todos los ciudadanos, y menos aún, a los segmentos que más parecen necesitarlo. La inequidad en el acceso a la lectura es tan evidente como lo es la pérdida de significación de su estímulo en casi todos los segmentos sociales. Es indispensable no descuidar que, si el abordaje de los objetos de estudio se viabiliza con estrategias que privilegian la inteligencia lingüístico-verbal sobre las siete u ocho otras inteligencias, y las formas de evaluación adquieren una matriz correspondiente a este sesgo, el sistema será más imperfecto que lo deseable. Mientras la escuela adopta unos medios en detrimento de otros, discrimina una diversidad de representaciones posibles y vías de acceso al conocimiento, el resultado que se obtiene es desfavorable a sus intereses. Desconocer que la polialfabetización es parte del mandato escolar, es eludir el debate acerca de qué ciudadanía promueve.

Transmedialidad en la educación

Las prácticas de lectura se han diversificado al ritmo de los soportes, de los formatos y géneros, y de las formas de compartir el conocimiento y la fruición. Esa realidad expresa nuevos desafíos para el libro, que debe compartir la escena, forzado a cohabitar con contenidos de otra naturaleza, principalmente asociados a pantallas y sugerentemente interactivos. Una cohabitación que induce a la transmediatización, la alternancia con o sin remisiones entre fuentes prescriptas por el autor o el editor, o recomendadas por los pares, provocando la oscilación de la atención del lector entre soportes, entre una lectura contemplativa y la hiperactividad, entre interiorización y sociabilización, entre consumo y producción. Escenas en las que lo público y lo privado se intersectan, como lo hacen los contenidos remotos con las actividades locales, lo vertical y unívoco lo horizontal y compartido. La lectura se ha vuelto una experiencia de alternancias, cooperación y competencia entre crea-

ciones, soportes, géneros y fuentes. El lector anfibio¹⁵ se acomoda con facilidad en el campo de la transmedialidad, sabe que el mejor rendimiento lo obtiene de la puesta en relación, de la complementariedad, de la prospección y de la extracción del mayor valor posible de cada canal o ventana. Con la firme intención de economizar el esfuerzo, la transmedialidad implica reconocer las ventajas de cada lenguaje, y de inscribir la experiencia como un proceso co creativo en el que el lector, junto a otros participantes de una escena abierta (trabajos participativos de los lectores, en inglés, *fanworks*), es capaz de regenerar los vínculos entre personajes y escenas, recreando universos paralelos. La escuela, al negar estatuto educativo a estas experiencias, el libro, al renunciar a las posibilidades de enriquecerse y de anclarse culturalmente, desconocen no solo la capacidad motivacional y creativa de estas experiencias abiertas, sino también abandonan públicos que se desplazan hacia esferas cuyas disposiciones de intercambio y de producción colaborativa les resultan más próximas. Para expresarlo con mayor fidelidad respecto de los hechos, son las personas las que abandonan progresivamente el contrato cultural y económico que los relaciona con las convenciones tradicionales de cómo acceder a los conocimientos y compartirlos. En cualquiera de las escenas que podemos imaginar, el libro alterna entre la centralidad y la periferia. Repensar la lectura en escenarios transmediales se vuelve una obligación cuando se trata de reflexionar sobre el futuro rol del libro escolar y para-escolares, tanto como acerca de las bibliotecas.

No solo el entretenimiento y la fruición son transmedios. Así como disfrutar plenamente de una historia, puede comprender, además de visionar la película, recomendarla en las plataformas sociales, debatir en foros, opinar en redes sociales, competir en los videojuegos, leer los cómics, producir la biografía paralela de uno de los personajes y recomendarla en un corto video¹⁶ 100, en el estudio, el lector apela a

¹⁵ Anfibio: aquel que posee las capacidades para desempeñarse tanto en un ambiente como en otro, sin que el pasaje implique el abandono o cesión de capacidades. Ver PISCITELLI, ALEJANDRO (2009). *Hay que ser anfibios, híbridos y polialfabetizados*. Entrevista en el diario La Voz del Interior. [Consultado en <http://www.filosofitis.com.ar/2009/04/30/hay-que-ser-anfibios-hibridos-y-polialfabetizados/> el 18 de abril de 2009].

¹⁶ *Booktubers*: recomendadores “no profesionales” de libros en Youtube. Entre 2011 y 2014, el fenómeno se extendió notablemente entre los jóvenes lectores de América Latina.

todos los medios a su alcance, fuentes y referentes, incluidos sus amigos en las redes sociales, para resolver la lectura de un texto árido. La experiencia de aprendizaje sustentada en la lectura comprensiva admite provisionalmente como troncal o preferencial un contenido, un lenguaje o un soporte, pero el usuario se encarga de dinamizar la escena cuantas veces lo crea necesario a sus objetivos, reorganizando las secuencias de la transmediatización, configurando un renovado y participado ecosistema del libro escolar. “Recrean la relación de la trama con las subtramas latentes, mediante una combinación dinámica de articulaciones y bifurcaciones de escenas y biografías, explotan las remisiones entre recursos que facilitan la pluralidad de representaciones, entrecruzan estéticas y tecnologías diversas, ponen en juego perspectivas, géneros y formatos diferentes. Una secuencia imprevisible de experiencias (intervenciones) individuales y colectivas que corrompen la genética de los contenidos produciendo transformaciones en las condiciones de acceso, recepción y participación, más allá incluso de lo previsto por los autores. El resultado es mucho más que la historia contada de distintas maneras en diferentes plataformas (multisoporte), que el enriquecimiento del contenido (hipermedialidad), que la transformación de un espacio cerrado en algo compartido (participación), es mucho más que la adaptación del original a múltiples escenarios o plataformas, de un libro en un video, de un cuento a videojuego (adaptatividad). El producido no es algo estable (variabilidad) dado que mediante intervenciones cruzadas, los usuarios expanden (cocreatividad diferida) el contenido con nuevos personajes, subtramas y escenas, construyen un sistema estético, narrativo y tecnológico personalizado (individuación) que puede poner en contacto, además de las parcialidades de una misma obra, varias obras diferentes (multisistémica)”¹⁷.

Desde una perspectiva más pedagógica, lo que más importa es su capacidad para motivar el interés de las complementariedades que ofrecen tantas vías de acceso diferentes al mismo objeto mediante representaciones distintas, múltiples lenguajes y recorridos individuales

¹⁷ IGARZA, ROBERTO (2013). *Nueva agenda por el libro y la lectura. Recomendaciones para políticas públicas en Iberoamérica*. Bogotá: Unesco-Cerlalc. Bogotá, pp. 53-55.

o compartidos, dialógicos e interactivos. Se trata de una recepción más activa tanto por su dimensión creativo-productiva como por las nuevas socialidades que expanden la lectura. Estas nuevas formas que adquiere la experiencia se caracterizan por: i) una alternancia entre producir y compartir (prosumir); ii) una tendencia a entremezclar lo propio y lo ajeno (cocreatividad); iii) una pluralidad de combinaciones de soportes, lenguajes, estéticas y tecnologías (hipermedialidad); iv) una creciente importancia comunicativa y económica de los intersticios sociales, que mediante la tecnologización del nomadismo (ubicuidad de los contenidos, dispositivos polivalentes de recepción y lectura), recrea los tiempos y espacios de ocio y de información; v) una multiplicación de los espacios mediáticos que ponen en juego las competencias de lectura de textos (por ejemplo, ver TV implica cada vez más leer en el televisor); y vi) las formas expresivas que convocan diversos lenguajes y géneros en el espacio de contacto o de interfaz (por ejemplo, la web en la que el texto fue central, incorpora cada vez más imágenes dinámicas). Si el escenario lo permite, habiendo siempre inducido el lector a ir más allá del medio, la lectura no puede contenerse en una única propuesta de mediatización, más aún cuando es *cada vez más difícil separar la práctica social o cultural del fenómeno tecnológico que permite recrear infinitas representaciones*.

Es natural que así redefinidas, las nuevas experiencias de lectura representen un desafío tanto para el sistema cultural-mediático y sus productos más emblemáticos (el libro) como para los métodos de producción y las instituciones heredadas de la Era Industrial encargadas de producir, distribuir y acreditar conocimientos. ¿Cómo se insertará el libro paraescolares en este flujo? ¿Qué condiciones debe adquirir para optimizar su rendimiento? ¿Qué estatuto debe otorgarse a la participación y a la cocreatividad? ¿Con qué alfabetizaciones es posible atravesar esas experiencias manteniendo como prioridad las finalidades educativas?

Propósitos de una nueva agenda política

Naturalizada en demasía durante dos siglos, impuesta sobre cualquier otra relación con el sistema cultural-mediático (nunca los otros

medios adquirieron estatuto escolar), el vínculo del libro con el aula está a la búsqueda de una redefinición. Sin actualizar las fundaciones sobre la que se construyó el vínculo entre escuela y libro, será imposible construir una nueva agenda de políticas públicas.

La activación comunicacional de las prácticas de los sujetos cognoscentes en torno al libro escolar, se inscribe obligadamente en las nuevas problematizaciones acerca de los costos culturales, sociales, políticos y económicos de las mediaciones. Mientras que en la Era Industrial esas mediaciones orientaron los conflictos a favor de una ecología de medios eficiente respecto de los fines de los sistemas de producción de la época, la actual resignificación de los contextos, contenidos y actores sociales, es un proceso que implica una dinamización de esa ecología más en poder de los lectores que de los mediadores.

Todas las operaciones de mediación áulica están involucradas en los magros resultados obtenidos: la transposición (didactización), la prescripción (recomendación), la curaduría (selección/orden, remisión, semantización, participación) y la evaluación. Las operaciones que pretenden sustituir significados y propósitos (operaciones de didactización) no se han diversificado ni complejizado de manera ajustada a los públicos. Las prescriptivas están cada vez más sujetas a la influencia de las interacciones horizontales y su viralización entre nodos (autómatas o máquinas manipuladas por humanos) que intercambian información, comparten una opinión o recomiendan. Las de curaduría sufren la desvaloración de la selección y orden de la “muestra”, son criticadas por la calidad de las remisiones y la falta de personalización, y sobre todo, por la incapacidad de enriquecer el contenido con la participación de otros. Esta última carencia está cada vez más expuesta. Se observa, por ejemplo, que la versión más onerosa de un libro en formato digital tiende a ser aquella en la que los lectores pueden interrogar en línea “una base de conocimientos” fundada en la experiencia de otros lectores o demandar la asistencia de otros mediadores¹⁸. Intercambiar interpretaciones sobre

¹⁸ Véase el caso de la Editorial Médica Panamericana y su sistema de tutorías virtuales. El libro se desplaza de una zona “producto” a una “servicios”. Del mismo modo, podría hablarse acerca de la incapacidad del libro para empoderar la transposición mediante la personalización

los pasajes más áridos con los demás lectores acaba teniendo más valor para los lectores que cualquier instancia dialógica con el autor.

Las evaluaciones internacionales en matemática, lectura, ciencias o habilidades prácticas, suelen evidenciar que las mejoras se producen cuando se transforman las prácticas pedagógicas¹⁹. La formación e implicación del profesorado y lo que sucede en el aula, son los factores críticos del cambio. Es esperable una transformación radical de los métodos. No solo es deseable, sino imprescindible, un mayor énfasis en la aplicación de los conocimientos en la resolución de problemas y tareas prácticas complejas, en lugar de priorizar la memorización. La transición implica enfatizar tanto en los saberes como en el uso que se hace de ellos, lo que supone un pensamiento crítico y creativo alrededor de las actividades del mundo real, y capacidades para llevarlas a cabo en grupo.

En ese contexto, sin concesiones al apuro tecnológico ni con la pretensión de concluir de manera anticipada, la nueva agenda de políticas públicas para el libro y la lectura podría debatirse a partir de los siguientes ejes prioritarios:

- La resignificación del vínculo del libro con la escuela debe deshacerse de los falsos paradigmas que definen la experiencia de lectura a partir de un excesivo apego al texto impreso. Esto implica, sobre todo, debatir el valor del paradigma que solo promueve y evalúa la lectura de textos impresos, desestimando la riqueza de los entramados posibles entre lenguajes y soportes, y de la pluralidad de contextos y finalidades.
- La redefinición del ecosistema del libro en la escuela no puede evitar la reflexión acerca de las tecnologías, de la creciente consideración positiva de internet y la progresiva apreciación del

(selección y jerarquización) y una articulación más apropiada con los materiales producidos por el docente.

¹⁹ OECD (2012). *Lessons from PISA (Programme for International Student Assessment) for Japan, Strong Performers and Successful Reformers in Education*. OECD Publishing. [Consultado en <http://dx.doi.org/10.1787/9789264118539>-en el 12 de febrero de 2013].

acceso a la metared como un “derecho fundamental”. Tampoco debe obviar el potencial impacto de las formas colaborativas de enriquecer los objetos interrelacionándolos a través de las redes y de las nuevas formas de representación (realidad aumentada, 3D²⁰), en la transposición didáctica, en la experimentación y en la promoción de la creatividad. No puede evadir la discusión sobre los efectos de una “nube computacional” (*cloud computing*) que todo puede contener exigiendo cada vez un mejor desarrollo de las capacidades de selección, jerarquización y articulación de textos, ni las responsabilidades sobre la preservación de la intimidad y la privacidad. Sin embargo, la fortaleza del paradigma digital no debe connotar la visión acerca del futuro del libro en la escuela y mucho menos aún, de la lectura. Alejarse del imperativo tecnocentrista es fundamental. Los problemas humanos no son resueltos por soluciones técnicas, aunque estas puedan estar presentes en la solución. La conciencia acerca de la ambivalencia del factor tecnológico debe guiar cualquier modificación que se introduzca. Lo que verdaderamente importa es optimizar la didáctica y mejorar los aprendizajes.

- El manual de texto escolar, contenido y mercancía, objeto cultural e industrial, no puede exceptuarse de las responsabilidades que le cabe respecto de los resultados obtenidos en el aula. No se trata de sobrevaluar el papel del libro para-escolares, tampoco es cuestión de exceptuarlo de culpa y cargo. De ninguna forma puede desentenderse de los magros resultados de un proceso del que participa con protagonismo. Los resultados lo comprometen tanto como las transformaciones a venir. Existen formas de enriquecer la experiencia de lectura brindando más atención a la pluralidad de públicos, lenguas y trayectorias de vida, y a la diversidad vías posibles de representación de los objetos de estudio.
- La pluralidad y complejidad de las nuevas experiencias de lectura demuestran la necesidad de redefinir las competencias para

²⁰ En el fondo, no se trata de novedades, sino de una tecnologización diferente del lenguaje *pop-up* de los libros impresos.

aumentar el protagonismo del lector. Al mismo tiempo que la complejidad aumenta a medida que los lenguajes y las tecnologías en escena alternan entre la competencia y la colaboración, la dinamización de las experiencias de lectura demandan mediaciones de otra naturaleza apreciadas por su capacidad de remisión y de transmedialidad (cómo navegar entre soportes y contenidos abiertos y cerrados, locales y universales, próximos o remotos).

- Más allá de las categorías y asociaciones entre alfabetizaciones básicas o clave²¹, para que esta polialfabetización pueda desarrollarse en forma articulada mediante estrategias pedagógicas, es evidente que debe otorgarse mayor énfasis en la coordinación de los objetivos e instrumentos de: i) los programas de promoción de la lectura vinculada al soporte libro; ii) los programas de educación en la recepción crítica de los medios; y iii) los programas de alfabetización para una apropiación significativa de las TIC. Aumentar las interdependencias entre alfabetizaciones es necesario, no solo deseable, si se pretende evitar las separaciones que no se dan en las prácticas sociales de producción y consumo cultural.
- El rol determinante de las compras gubernamentales en el devenir del libro escolar lo hace especialmente sensible a la variabilidad de las metas políticas y de los presupuestos económicos de los Estados. La superación del paradigma actual por una visión más exigente de la calidad de los resultados, puede orientar los gobiernos de la región a prestar más atención a la inversión presupuestaria, lo que podría tensionar aún más la relación del libro para-escolares con el paradigma digital.
- Es ineludible revisar el vínculo de la biblioteca escolar con el aula, no desde la perspectiva formal, sino considerándolos espacios permeables, ambos interesados en nuevas formas de colaboración que les permita intersectarse de manera diferente, convocados por los

²¹ Por ejemplo, ver la Recomendación 2006/962/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. Publicado en el Diario Oficial L 394 del 30.12.2006. [Consultado en <http://europa.eu/legislation-summaries/education-training-youth/lifelonglearning/c11090-es.htm>, el 28 de abril de 2010].

resultados en las competencias de lectura y por la convergencia en propósitos más amplios, como la personalización en los trayectos escolares y en las modalidades. Reconfigurar los espacios bibliotecarios desde una perspectiva pluriparadigmática, inclusiva de los múltiples soportes, lenguajes y tecnologías de acceso, acabará con un resultado más próximo a un “centro de recursos para el aprendizaje” que a las bibliotecas que conocemos. Al mismo tiempo, se requiere refundar su estatuto institucional como administradoras de contenidos de una comunidad de aprendizaje y, desde la perspectiva de los mediadores, sin prejuicios ni demoras, revisar los fundamentos de su formación.

Las transformaciones no pueden darse aisladamente, ni sin la colaboración de todos los actores sociales, en esta transición que nos obliga a religar la enseñanza con los resultados. Con la mirada puesta en un mejor rendimiento escolar, recrear de manera innovadora el vínculo entre actores sociales, docentes, autores, editores, bibliotecarios, padres, y de estos con la lectura, significa asumir que ninguno saldrá indemne. Ni las competencias de los actores sociales, ni la materialidad ni el valor simbólico del libro, ni las disposiciones solidarias que este supo adoptar con la escuela a lo largo de la historia. Ninguno tiene garantizada su continuidad. Como toda incipiente metamorfosis, emergen muchos interrogantes y se abren nuevas esperanzas.

EL GRAN DESAFÍO DEL SISTEMA EDUCATIVO: ¿CÓMO ENSEÑAR A LAS NUEVAS GENERACIONES DE NATIVOS DIGITALES?

AC. HÉCTOR MASOERO¹

En una sesión pública de la Academia Nacional de Educación de noviembre del año 2010, el Dr. Alberto Taquini (h) exponía bajo el título “Mitos y realidades del aula digital en la Escuela del Siglo XXI”². En dicha exposición resaltaba que el sistema educativo formal, que tiene una antigüedad de dos siglos, estaba diseñado para una sociedad distinta, un marco cultural restringido y una tecnología superada. En tal sentido, partía de una premisa básica: planteaba que la educación formal se encuentra actualmente en crisis.

Sin dudas, el sistema educativo ha sido sumamente exitoso durante un prolongado período de tiempo en la conformación de identidades nacionales, la preparación de agentes productivos para el mercado de trabajo y la formación de una ciudadanía participativa y con capacidad de análisis crítico. Sin embargo, pareciera presentar hoy algunos signos de agotamiento que reclaman una atención urgente. En primer lugar, la educación formal ya no se reduce a una etapa de la vida, sino que la formación es continua y permanente. Sin embargo, la niñez, la adolescencia y la juventud siguen siendo los períodos más importantes de formación intensiva. Por lo tanto, este trabajo se centrará justamente en la enseñanza dirigida a las nuevas generaciones.

Surgen entonces múltiples interrogantes. ¿Cómo debemos enseñarles hoy a nuestros niños y jóvenes? ¿Pueden tener la misma vigencia que en el pasado las metodologías de antaño? ¿Qué es lo que ha cambiado para que modelos (con sus distintos matices, adaptaciones y variaciones) que han sido tan útiles durante décadas parezcan hoy perimidos? Para

¹ Agradezco los aportes y la colaboración de José María García Cozzi, Arturo Lisdero, Claudia Cortez y Andrés Cuesta González para realizar este trabajo.

² El material correspondiente a la citada presentación puede recuperarse en: <http://cibe-respaciodyeducaciontaquini.wordpress.com/2010/11/08/5/>.

responder estas preguntas, intentaremos abordar brevemente a continuación cuáles han sido los cambios generacionales de los últimos años. En efecto, dichas transformaciones pueden llegar a brindarnos indicios sobre las modificaciones que el sistema educativo requiere y exige.

Las características generacionales

Una de las vías para comprender los motivos de las dificultades que experimenta el sistema educativo actual probablemente se encuentre en el conocimiento y análisis de los modos de actuar, sentir y pensar de las nuevas generaciones que en este momento histórico se encuentran en contacto directo e intensivo con la escuela y la universidad. En este sentido, los estudios generacionales, que en las últimas dos décadas y media han desarrollado un importante cuerpo de conocimientos, brindan pistas de gran interés al relevar las características más notables de los distintos grupos etarios y las formas en que sus particularidades impactan en la vida social.

William Strauss y Neil Howe desarrollaron, a fines de los años ochenta, una teoría que identifica ciclos generacionales recurrentes para los Estados Unidos, reconociendo patrones similares en países occidentales desarrollados³. Estos mismos autores acuñaron el término *Millennials* para referirse a la cohorte nacida entre 1982 y 2004⁴, también llamada Generación Y, a la que sigue a continuación la Generación Z. Ambas generaciones son las que hoy mantienen el vínculo más directo y estrecho con el sistema educativo en todos sus niveles. Estudios generacionales realizados a nivel local por la Universidad Argentina de la Empresa sobre las características de los *Millennials* y la Generación Z en el ámbito metropolitano de la Ciudad de Buenos Aires han obtenido

³ HOWE, NEIL y STRAUSS, WILLIAM (1991). *Generations: The History of America's Future, 1584 to 2069*. Nueva York: William Morrow & Company; y HOWE, NEIL y STRAUSS, WILLIAM (1997). *The Fourth Turning: What the Cycles of History Tell Us About America's Next Rendezvous with Destiny*. Nueva York: Broadway Books.

⁴ STRAUSS, WILLIAM y HOWE, NEIL (2000). *Millennials Rising: The Next Great Generation*. Nueva York: Vintage Original, RandomHouse.

resultados similares a los de países desarrollados en varios aspectos al describir las particularidades de estos grupos etarios vernáculos⁵.

Delinear la relación con el trabajo de distintas generaciones constituye un buen camino para identificar particularidades y diferencias de cada grupo etario en un mismo tiempo y espacio. En efecto, los ámbitos laborales tienden a ser la esfera en la cual se produce mayor nivel de interacción entre distintos grupos generacionales. Si bien, dada su conformación y forma de funcionamiento, la escuela trabaja de manera simultánea con individuos de una misma generación, en el espacio laboral las diferentes generaciones tienden a entrelazarse y relacionarse en forma permanente y sumamente fluida. Por eso mismo, el ámbito laboral funciona como un espacio privilegiado para observar las diferencias generacionales en un momento dado. Por supuesto, en la comparación es necesario tener en cuenta los diferentes momentos vitales que cada generación se encuentra atravesando en el tiempo objeto de comparación, dado que incidirán en sus comportamientos y atributos.

¿Qué es lo que cada generación espera de un trabajo? Sin dudas, las generalizaciones son siempre necesariamente abstracciones y simplificaciones que no se corresponden con los casos particulares. Pero, justamente, por ello ganan en valor explicativo y permiten desarrollar modelos para comprender mejor ciertos fenómenos complejos.

Teniendo en cuenta las restricciones previamente descriptas, suele señalarse que, mientras los *Baby Boomers* (nacidos entre 1945 y 1964) buscan en el trabajo fundamentalmente dinero (el dinero es y ha sido para ellos el principal y casi exclusivo agente motivador), la Generación

⁵ Se trata del Proyecto de Investigación “Generación Z” del Instituto de Ciencias Sociales y Disciplinas Proyectuales de la UADE, llevado adelante por el equipo conformado por Elena Ibañez, Marina Filipuzzi y Esteban Maioli, continuación de un proyecto anterior centrado en los Millennials, que fue coordinado por Eduardo Cuesta. Vale aclarar que en ambos casos se consideró metodológicamente necesario establecer un corrimiento en los años de nacimiento de los miembros de estas generaciones en relación con los establecidos por los estudios norteamericanos. “Si las generaciones más jóvenes tienen en sus características distintivas la utilización de la tecnología, hay que tener en cuenta que los avances tecnológicos arriban y se extienden en Latinoamérica con una diferencia temporal con respecto a su utilización en EE.UU. y Europa”. CUESTA, EDUARDO ET AL. (2009). “La nueva generación y el trabajo”. *Barbarói, Revista do Departamento de Ciências Humanas e do Departamento de Psicologia, Universidade de Santa Cruz do Sul*, n. 31.

X (nacidos entre 1965 y 1980) tiende a presentar expectativas algo más complejas: el dinero sigue siendo importante, pero también pretenden, con mayor claridad que la generación anterior, crecimiento personal, respeto y valoración pública (que se materializa en elementos tales como la oficina privada, las promociones o los reconocimientos). Los X están hoy en la etapa de crianza de los hijos y, por lo tanto, también suelen reclamar equilibrio entre la vida familiar y la laboral. La siguiente generación, denominada Y o *Millennials*, ya se ha incorporado al ámbito laboral. También ellos valoran especialmente la paga, pero el dinero no compra pasión, ni compromiso. Su nivel de rotación es muy alto por propia decisión (no por definición de sus empleadores y va más allá de la propia *performance* laboral). Rápidamente, abandonan cualquier tipo de trabajo (al ser más jóvenes tienen menos compromisos asumidos y, por lo tanto, mayor grado de libertad). Los *Millennials* no solo pretenden que el trabajo les permita mantenerse, sino que también buscan divertirse con la actividad laboral y sentir que constituye un desafío que les brinda nuevas competencias y habilidades. No creen en un jefe, ni seguirán a un gerente que solo hable: en su lugar, buscan mentores que los formen y contengan.

La Generación X, en cambio, se caracteriza por exigir sinceridad a sus jefes para reconocer genuinamente su liderazgo; mientras que los Baby Boomers han sido descritos como los menos adeptos a ser controlados en términos de procesos y, simplemente, prefieren rendir cuentas a sus jefes por los resultados. Para los *Baby Boomers* su actividad laboral es constitutiva de la identidad, probablemente su elemento más importante. Un *Baby Boomer* (especialmente un varón) tiende a definirse a sí mismo a través de su trabajo. Esta característica se diluye un poco en la Generación X y mucho más entre los *Millennials*, para quienes el trabajo es un elemento más (no especialmente jerarquizado), entre muchos otros que los definen como individuos. En parte, quizás esta característica explique los lazos frágiles que los *Millennials* establecen con sus organizaciones empleadoras, el alto nivel de rotación y la preferencia por horarios flexibles que brinden tiempo libre para dedicar a otras actividades de desarrollo personal por fuera del ámbito laboral. Mientras que los *Baby Boomers* son una generación que dotó de sentido al trabajo

duro, la laboriosidad, el reconocimiento de la autoridad y el compromiso total con sus organizaciones empleadoras; los *Millennials*, en cambio, no optan por la estabilidad laboral, sino por la “estabilidad en su propia empleabilidad” (es decir que eligen aquellos trabajos que les permiten el desarrollo de competencias personales y obtener experiencia)⁶. Los *Millennials*, además, perciben a las relaciones sociales de manera más horizontal y democrática, socavando en parte la noción tradicional de autoridad rígida e incuestionable.

Teniendo en cuenta las características previamente descriptas, y con el objetivo de pensar luego en las implicancias educativas, resulta provechoso preguntarse qué se suele recomendar para motivar a los *Millennials* o Generación Y en el ámbito laboral. Evidentemente no existen recetas, pero sí cierto nivel de consenso en la conveniencia de implicarlos en equipos y grupos de trabajo, ofrecerles constantemente nuevos desafíos, brindarles retroalimentación continua sobre sus avances y también la flexibilidad que reclaman.

Finalmente, también resulta conveniente tener en cuenta que tanto los *Millennials* como la Generación Z se caracterizan por haber nacido en un ambiente impregnado por la presencia de las nuevas tecnologías de la comunicación y la información (tema que más adelante retomaremos). Muchos de los atributos previamente señalados son sumamente útiles para discutir alternativas de reformulación de la relación de enseñanza-aprendizaje, el rol del docente y de los pares en el aula, o el tipo de actividades a partir de las cuales generar un conocimiento significativo para los alumnos.

Las nuevas generaciones y la tecnología en el ámbito educativo

La clase magistral en el ámbito universitario sin lugar a dudas funcionaba muy bien con la mayoría de los *Baby Boomers*. Escribir cien veces “mi mamá me mima” para fijar conocimientos también era una estrategia adecuada. Sin embargo, el escenario que plantean las nuevas

⁶ Véase IBAÑEZ, ELENA ET AL. (2008). “El impacto de la Generación *Millennial* en el mundo laboral: un estudio exploratorio”. *Revista Nova Tesis*, Buenos Aires, nro. 10.

generaciones es totalmente distinto: tienen dificultades para mantener la atención por tiempos prolongados, se caracterizan por una fuerte capacidad para desarrollar varias tareas al mismo tiempo, la cultura del *zapping* y la lectura hipertextual han llevado a desarrollar habilidades para el rápido establecimiento de relaciones, pero también han generado dificultades para el desarrollo de un progreso argumentativo lineal y secuencial complejo. Por otra parte, el enciclopedismo perdió aún más sentido que en el pasado: el volumen de información y conocimientos generados por la humanidad se multiplica cada vez a mayor velocidad⁷, de manera tal que más importante que los contenidos específicos que se puedan asimilar son las competencias que se puedan desarrollar a través del proceso de enseñanza.

Los *Millennials* y especialmente la Generación Z han nacido y se han socializado en medio de las nuevas tecnologías digitales de la comunicación e información. Por eso mismo se los llama “nativos digitales”, para diferenciarlos de las generaciones anteriores: los “inmigrantes digitales”, que no nacieron con estas tecnologías disponibles y tuvieron que incorporarlas más tarde, aun cuando hoy hagan un uso intensivo de ellas. El primero en popularizar estos términos fue Marc Prensky hace poco más de diez años⁸. Si bien su trabajo suele ser criticado por carecer de bases empíricas y teóricas sólidas⁹, describe de manera muy precisa algunas características de esta nueva generación que, aunque nunca pueden generalizarse, sí son de mucha utilidad para los ámbitos educativos.

⁷ Dos décadas atrás, en California State University, James Appleberry señalaba que el conocimiento disciplinario tardó 1750 años en duplicarse por primera vez desde el inicio de la Era Cristiana. Sin embargo, luego duplicó su volumen cada 150 años y más adelante cada 50 años. Actualmente, se duplicaría cada 5 años y para 2020, cada apenas 73 días. Seguramente sea muy complejo definir con exactitud cada cuánto tiempo se multiplica el conocimiento generado por la humanidad. Lo que es indudablemente cierto es que la información que se produce actualmente en cada campo disciplinar es tan amplia que ningún individuo puede conocerla y aprenderla en su totalidad. Véase James Appleberry (1998) citado por VIDAL SUNCIÓN INFANTE (1999). “*O Perfil da Universidade para o Próximo Milenio*”, *Education Policy Analysis Archive*, Vol. 7, No. 32.

⁸ PRENSKY, MARC (2001). “Digital Natives, Digital Immigrants”. *On the Horizon*, MCB University Press, Vol. 9, No. 5, octubre.

⁹ Véase BENNET, SUE (2012). “Digital Natives”, en Z. YAN (ed.), *Encyclopedia of Cyber Behavior*. Pensilvania: IGI Global, volumen I, pp. 212-219.

Marc Prensky señala que los nativos digitales prefieren recibir la información de manera ágil e inmediata, que se sienten a gusto en el marco de la realización de tareas simultáneas y procesos paralelos, que rinden más cuando trabajan en red y que prefieren instruirse de forma lúdica en lugar de las formas tradicionales. Es común, por ejemplo, que los *Millennials* tengan la televisión y la computadora encendidas, al tiempo que están realizando sus tareas escolares, chateando y escuchando música desde sus celulares. Para los nativos digitales, el acceso al conocimiento debe ser rápido y entretenido, para ellos la principal fuente de información no son los libros, sino Internet. Suelen cuestionar las instancias tradicionales de transmisión expositiva del conocimiento.

Estas características presentan nuevos desafíos y, al mismo tiempo, nuevas oportunidades para los docentes. ¿Cómo desarrollar estrategias de enseñanza orientadas a los *Millennials* y a la Generación Z? Evidentemente, las nuevas tecnologías incorporadas con eficacia a los procesos de enseñanza-aprendizaje tienen un gran potencial en la educación, dado que permiten articular mejor los procesos de transmisión del conocimiento con las características cognitivas que estas nuevas generaciones han desarrollado en el marco de una cultura en mayor o menor medida digital e informatizada. Las nuevas tecnologías facilitan el trabajo colaborativo, las tareas en paralelo, el acceso a la información mediante el establecimiento de rápidas relaciones y también la articulación del aprendizaje con el ocio. Es posible concluir entonces que un camino —entre otros, seguramente— para lograr mejores procesos de enseñanza para los nuevas generaciones consiste en la incorporación de tecnología.

La primera pregunta que surge entonces es: ¿Cómo utilizar las nuevas tecnologías en el aula en particular y en los procesos de enseñanza-aprendizaje en general? ¿Da lo mismo utilizarlas de cualquier modo? ¿Cómo aprovecharlas mejor? En efecto, no basta con introducir una computadora personal portátil o una tableta en el aula. El hecho de incorporar tecnología no significa necesariamente mejorar la enseñanza¹⁰.

¹⁰ Un informe de PISA de mediados del año 2011 señalaba que no existe correlación alguna entre la disponibilidad de computadoras en las escuelas y el rendimiento de los alumnos en lectura digital. Sí mejoraba, en cambio, en los casos en los cuales los alumnos tenían acceso a una computadora en sus casas (incluso cuando se igualaba a los alumnos por nivel socioeco-

La clave está en cómo se utilizan estas nuevas tecnologías para enseñar y aprender mejor. Aquí el rol del docente es vital e irremplazable. Seguramente es distinto al rol que ocupa en la clase expositiva tradicional, en la cual el único depositario legítimo del saber es indudablemente el docente. Pero ahora el conocimiento no está en el docente: está ahí, en la red, al alcance de cualquiera... ¿De cualquiera? Lamentablemente, no es tan así... Es necesario saber distinguir fuentes, organizar el gran volumen de información a la que se puede acceder, jerarquizarla y sistematizarla. No toda la información que está en Internet tiene el mismo valor y es necesario saber encontrar, discriminar y jerarquizar en ese mar infinito de datos. Para que el educando adquiera las competencias necesarias para realizar este tipo de tareas de evaluación crítica de la información disponible, el rol del docente pasa a ser crucial. El docente sigue siendo imprescindible, pero su rol es radicalmente distinto al que tenía antes. La relación docente-estudiante continúa siendo complementaria, pero el nivel de asimetría disminuye drásticamente: sin ser un par, el docente debe dejar de estar en el lugar sacralizado del saber para ocupar un rol de facilitador en el acceso y adquisición del conocimiento. Por supuesto, ese rol de facilitador supone también evaluar y monitorear el proceso grupal e individual de aprendizaje, identificando problemas, proponiendo soluciones y siendo un experto en el seguimiento y contención de los alumnos para lograr que adquieran los conocimientos pretendidos.

Al momento de diseñar estrategias para incorporar la tecnología en los procesos de enseñanza y de aprendizaje para las nuevas generaciones, hay que tener en cuenta al menos dos premisas básicas¹¹. En primer

nómico). Otro hallazgo interesante era que, en estos casos, el resultado variaba según el tipo de uso de la computadora en el hogar: tanto el uso de la computadora por diversión como para el estudio aumentaba los rendimientos frente a los que no la usaban, pero entre quienes la utilizaban con mayor frecuencia (varias horas todos los días) el rendimiento volvía a decaer. Es decir que se producía un efecto montaña, donde tanto la ausencia como el exceso de contacto con la PC generaba resultados negativos. Véase OCDE (2011). *PISA 2009 Results: Students On Line: Digital Technologies and Performance (Volume VI)*. OECD Publishing.

¹¹ Véase Cuesta, Andrés. “Un rol imprescindible. La utilización de las nuevas tecnologías en el aula requiere más que nunca de una presencia activa del docente como mediador”. Suplemento Educación, *Clarín*, 4 de abril de 2012.

lugar, es necesario contemplar que, si bien las nuevas generaciones han crecido en ambientes altamente informatizados y tienen experiencia en consumos culturales basados en las nuevas tecnologías de la comunicación, no todos dominan la gran variedad de herramientas y recursos tecnológicos por diferentes motivos. En algunos casos estas brechas pueden deberse a condicionamientos de orden individual, pero en muchos otros también están vinculadas con razones de índole socioeconómica. En efecto, la posibilidad de acceso a las nuevas tecnologías de la comunicación y la información no es idéntica para todos.

En segundo lugar, que las nuevas generaciones dominen en gran medida las nuevas tecnologías no significa, necesariamente, que puedan utilizar esas mismas competencias en forma lineal para llevar adelante procesos sistemáticos de aprendizaje. Aquí nuevamente el rol del docente vuelve a ser crucial: debe transformarse en un facilitador que ayude a convertir estas habilidades que ya tienen algunos de los alumnos en la capacidad de aprender a aprender a través de las nuevas tecnologías y lograr que, con la ayuda de aquellos estudiantes más integrados a las nuevas tecnologías, también los más rezagados puedan incorporarlas.

A modo de síntesis parcial, no basta con introducir dispositivos tecnológicos en el aula. La clave está en cómo se utilizan estas nuevas tecnologías en la clase y cómo se capacita a los docentes para que puedan aprovecharlas. El rol del docente como mediador sigue siendo fundamental e insustituible. Un programa que solo apunte a la incorporación de tecnología sin contemplar a los docentes difícilmente tenga éxito. El objetivo del docente debería ser convertir las competencias muchas veces lúdicas que sus alumnos han desarrollado a partir del uso de las nuevas tecnologías en competencias instrumentales que les permitan aprender y resolver problemas concretos de la vida real.

Si recuperamos algunas de las estrategias mencionadas previamente que los empleadores utilizan en el ámbito laboral para motivar a los *Millennials*, veremos qué alternativas similares pueden aplicarse en los procesos de enseñanza y de aprendizaje a través de la incorporación inteligente de las nuevas tecnologías. Las redes sociales y las nuevas vías de comunicación brindan herramientas muy útiles para promover el trabajo colaborativo y en equipo (que luego les será demandado en el

mercado de trabajo). También permiten brindar retroalimentación continua (dado que ofrecen información detallada sobre los avances de cada alumno), y al mismo tiempo facilitar la flexibilidad y la posibilidad de realizar actividades distintas a las tradicionales fuera del horario escolar, pero vinculadas con el aprendizaje y la escuela.

Un ejemplo interesante de incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) al aula es el de la Khan Academy, un sitio web sin fines de lucro que ofrece videos y ejercicios interactivos gratuitos para estudiantes de nivel medio y primaria (que incluso ya cuenta con subsitio en español). El portal tiene aproximadamente 60 millones de visitantes únicos anuales y ya está siendo utilizado en más de treinta mil aulas de los Estados Unidos con una metodología peculiar: las “clases al revés”¹². Los alumnos adquieren los contenidos en sus casas y luego hacen la tarea en el colegio. ¿Cómo funciona en la práctica este método? Es muy sencillo, los alumnos ven en sus casas los videos y luego en el horario de clase resuelven problemas vinculados al tema del video. El docente es quien guía y facilita la resolución de problemas, aclarando las dudas que hayan quedado del trabajo hogareño de acceso al contenido. Esta interesante alternativa no se originó en una estrategia ideada *a priori* por Salman Khan (fundador de la iniciativa), sino que surgió como una práctica emergente a partir del uso que los propios docentes les daban a los recursos disponibles en el sitio web. Por supuesto, luego la Khan Academy ha promovido este tipo de uso de sus recursos e incluso ha desarrollado *software* interactivo de carácter personalizado que ayuda a los maestros a seguir el progreso de sus estudiantes. De esta manera se facilita, a través de la tecnología, un aprendizaje personalizado que permite identificar rápidamente a los estudiantes con problemas y tomar medidas a tiempo para que no queden rezagados en el aprendizaje.

En buena medida, las nuevas tecnologías bien aplicadas a la enseñanza potencian las posibilidades de puesta en práctica de antiguos –pero en su momento revolucionarios– enfoques de enseñanza, por ejemplo, la Escuela Nueva o la Pedagogía Progresista. Estos paradigmas

¹² Véase OPPENHEIMER, ANDRÉS. “La revolución educativa de las ‘clases al revés’”. *La Nación*, 30 de octubre de 2013.

pedagógicos criticaban la centralidad del docente, el enciclopedismo, el aprendizaje memorístico, la pasividad del educando e incluso la subvaloración de las diferencias individuales. Muchas de las premisas de estas corrientes de principios del siglo xx pueden ser hoy recuperadas y trabajadas con la ayuda de las nuevas tecnologías. Asimismo, pueden contribuir a promover los procesos de construcción del conocimiento que, desde distintas propuestas, han privilegiado las corrientes didácticas de orientación constructivista: el aprendizaje significativo (es decir, la articulación activa de la nueva información con la estructura cognoscitiva del sujeto), el papel productivo del error, el aprendizaje por descubrimiento –y no solo por recepción–, el desarrollo de la metacognición, etc.

También es necesario romper con ciertos prejuicios. Sin caer en posiciones tecnofóbicas ni tecnofílicas, Steven Johnson publicó en 2005 un interesante libro sobre la cultura popular contemporánea, que por supuesto involucra a las nuevas tecnologías. El libro fue recientemente traducido al español con el título *Cultura basura, cerebros privilegiados*¹³. Allí, Johnson señala con mucha lucidez que buena parte de las aplicaciones de ocio de las nuevas tecnologías y la cultura popular mediática actual tienden a ofrecer, sin que lo notemos y sin que sea buscado por quienes los producen, un riguroso entrenamiento cognitivo y habilidades intelectuales de valor que luego podrían ser transferidas a otros campos. En cuanto a los videojuegos, por ejemplo, sostiene que algunos de ellos tienden a parecerse a problemas matemáticos o de lógica, otros permiten desarrollar habilidades de reconocimiento de patrones, así como también la comprensión de relaciones causales que luego pueden aplicarse a infinidad de situaciones concretas.

En este sentido, resulta muy valioso que los docentes conozcan los consumos culturales de sus alumnos (los cuales cambian de manera vertiginosa), para analizar cómo aprovecharlos en el aula con el objetivo de generar un aprendizaje significativo. También resulta provechoso promover el trabajo en equipo por parte de los alumnos a través de las nuevas tecnologías como elemento motivador y, al mismo tiempo, de

¹³ JOHNSON, STEVEN (2011). *Cultura basura, cerebros privilegiados*. Barcelona: Roca Editorial de Libros.

desarrollo de competencias. En efecto, de esta manera podrán desarrollar habilidades de cooperación y aprendizaje colectivo que cada vez serán más útiles en términos sociales.

Un camino que no se puede dejar de explorar es el de los procesos de aprendizaje a partir de los juegos informáticos. Hace más de diez años, Prensky resaltaba el potencial de trasladar los formatos propios del ocio y los juegos a la enseñanza de contenidos específicos. En los últimos años, el *NMC Horizon Report* ha señalado en forma recurrente, con el neologismo de *gamificación*, a la aplicación de los juegos como una de las tecnologías educativas de mayor potencial a mediano plazo¹⁴. Asimismo, el miembro de número de la Academia Nacional de Educación Roberto Igarza¹⁵ ha reflexionado sobre las formas en que el ocio se introduce de manera intersticial en distintos ámbitos de la cultura, como por ejemplo en el trabajo, generando micropausas y diluyendo la barrera entre ocio y trabajo. Lo mismo que acontece en la esfera del trabajo está sucediendo en el ámbito educativo. El desafío para los docentes quizás radique no tanto en eliminar este ocio intersticial, sino más bien en diseñar estrategias destinadas a generar aprendizajes significativos, logrando que, de esta manera, el alumno valore más lo que está aprendiendo (quizás compartiéndolo en alguna de estas micropausas).

¹⁴ Al respecto, el informe plantea: “El alumno se sumerge en juegos de carácter educativo, en los cuales se le imparten o yuxtaponen los contenidos y programas de estudios. *Gamification* incorpora elementos de los juegos, como niveles y *badges* (así como misiones y otras estrategias) en actividades ajenas a los juegos. En los programas de estudios que integran *gamification*, los alumnos pueden acumular puntos u otras recompensas al aceptar diversos retos y suelen disfrutar de más libertad para elegir el tipo de asignaciones que llevarán a cabo para conseguirlos. Los sistemas de *badging* o clasificación sirven para indicar los logros del alumno; el hecho de que su progreso sea visible motiva una competitividad susceptible de generar un mayor interés en la materia entre los alumnos”. *NMC Horizon Report* – Edición sobre Educación Superior 2013, New Media Consortium (NMC) y Educause Learning Initiative (ELI), Traducción de la Universidad Internacional de La Rioja, España, ISBN 978-0-9889140-6-3. [Consultado en <http://www.nmc.org/pdf/2013-HorizonReport-HE-ES.pdf>, el 9 de enero de 2014.

¹⁵ IGARZA, ROBERTO (2009). *Burbujas de ocio: nuevas formas de consumo cultural*, Buenos Aires: La Crujía.

El rol del docente en este nuevo contexto

La incorporación eficaz de tecnología a los procesos de enseñanza y de aprendizaje con el objetivo de lograr mejores resultados pedagógicos requiere de un educador activo, innovador y capacitado. La tecnología no sustituye al docente, sino que reclama su presencia de un modo distinto. Aun siendo un inmigrante digital, para utilizar la terminología de Prensky, el docente puede y también debe tener dominio de las nuevas tecnologías para utilizarlas como herramientas útiles para el aprendizaje. Esto supone, en muchos casos, una necesaria capacitación y también la ruptura de prejuicios muy arraigados. La tecnología no reemplaza al docente, pero requiere de su parte un nuevo rol para el que quizás no esté preparado. Ya en 2001, Alberto Taquini¹⁶ afirmaba que la relación de los docentes con las nuevas tecnologías no era óptima: “Los docentes tienen miedo que la incorporación del conocimiento al aula por los multimedios deslegitime su rol, y que al no poder adaptarse al vertiginoso cambio exterior, este arrastre su estabilidad laboral por obsolescencia”.

Sin duda, adaptarse a los cambios, capacitarse y experimentar con nuevas formas de enseñar requiere un esfuerzo extra por parte de docentes que se formaron con otros métodos y que naturalmente tienden a reproducir en sus clases la metodología de enseñanza con la que ellos mismos aprendieron. Por lo tanto, es lógico que exista una resistencia al cambio, especialmente en aquellos en los cuales el costo de oportunidad de la reconversión es alto si no son muchos los años de ejercicio de la docencia que les quedan por delante. Por otro lado, incluso para los más jóvenes, siempre es fuerte la tendencia (a veces consciente y otras inconsciente) de replicar las fórmulas didácticas con las cuales ellos mismos se formaron a través de su propio recorrido escolar en lugar de trocarlas por otras nuevas; porque dichas fórmulas han sido estudiadas como contenido, pero no han sido vividas como experiencia.

Por lo tanto, si queremos mejorar los procesos de enseñanza y de aprendizaje, no bastará simplemente con incorporar nuevas tecnologías que permitan adaptarse a las nuevas generaciones. También será im-

¹⁶ TAQUINI, ALBERTO (2001). “Educación superior y ciberespacio”. *Boletín de la Academia Nacional de Educación*, nro. 49, octubre de 2001.

prescindible capacitar a los docentes y desarrollar incentivos claros y a gran escala para que los educadores tengan una motivación concreta que los impulse al cambio, más allá de la siempre gratificante satisfacción de realizar mejor el propio trabajo. Existen modelos muy distintos, que obtienen buenos resultados según los ambientes culturales en los cuales se aplican. Más allá de la reciente caída en las evaluaciones PISA, Finlandia, por ejemplo, ha tenido muy buenos resultados centrando su política en una excelente formación docente inicial y continua, seguida luego por un gran nivel de autonomía de los profesores y las escuelas. Esta autonomía genera un ambiente de innovación y experimentación en el marco de una cultura basada en la confianza, con muy pocos instrumentos de rendición de cuentas. En otros países desarrollados y los emergentes del Asia se han seguido modelos de mayor nivel de estandarización y políticas de rendición de cuentas de alto impacto (como las evaluaciones masivas) que promueven la competencia interna¹⁷. No hay métodos de incentivo buenos o malos en sentido absoluto: todo depende del contexto en el cual se aplican. Lo importante es desarrollarlos y lograr que funcionen con eficacia para promover los cambios buscados.

Evidentemente, es necesario llevar adelante políticas públicas en materia de educación con continuidad en el tiempo para encarar una transformación de este tipo. Las reformas seguidas de contrarreformas y nuevos cambios suelen ser sumamente nocivas para los sistemas educativos: desorientan a los actores, se pierden objetivos clave parcialmente obtenidos, se vive en un estado permanente de inicio o lanzamiento que no permite capitalizar beneficios de los cambios (ni de los iniciales, ni de los posteriores). Los resultados en políticas públicas para la educación nunca se vislumbran en el corto plazo. En tal sentido, es necesario dejar madurar dichas políticas y obtener consensos a largo plazo para que no se modifiquen radicalmente frente a la primera dificultad o frente a un lógico y sano cambio de signo político en el gobierno.

Por otra parte, cualquier implementación de una política pública que pretenda ser efectiva para llevar adelante un sistema de capacitación e

¹⁷ SAHLBERG, PASI (2013). *El cambio educativo en Finlandia: ¿qué puede aprender el mundo?*, 1ra. ed. Buenos Aires: Paidós.

incentivo de los docentes requiere de consenso entre diferentes actores. Un actor fundamental en cualquier país es, sin dudas, el sector sindical. Una iniciativa a escala de esta naturaleza requiere de la aceptación y compromiso real de las organizaciones gremiales, dado que su oposición conduciría inevitablemente a serias dificultades de implementación. En algunos países, como la Argentina, esta situación puede resultar especialmente compleja dada la fragmentación sindical de los docentes¹⁸.

Conclusiones

En síntesis, probablemente la incorporación de tecnología de manera intensiva en los procesos de enseñanza-aprendizaje facilite establecer un lenguaje común con las nuevas generaciones, aprovechando muchas de las capacidades que estas herramientas permiten desarrollar en los estudiantes si son bien utilizadas. De esta manera, quizás sea posible obtener mejores resultados en los aprendizajes, se genere mayor compromiso de niños y jóvenes con la educación formal y se desarrollen competencias que cada vez son más necesarias en el ámbito productivo y el ejercicio responsable de la ciudadanía. Sin embargo, no basta con llevar adelante ambiciosos programas de inversión en equipos de distribución masiva y conectividad para las instituciones educativas. La mera incorporación de tecnología no garantiza mejores resultados. Además de su incorporación, al mismo tiempo es necesario capacitar e incentivar a los docentes para utilizar con eficacia estos instrumentos en sus clases y crear en los centros escolares mecanismos de apoyo a la innovación. El rol del docente sigue siendo esencial y más en un contexto de cambio como el que se describe. La tecnología no reemplaza al docente, sino que exige

¹⁸ Aun cuando la Argentina presente una agrupación mayoritaria como la CTERA (Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina), existen también otras agrupaciones de relevancia como la CEA (Confederación de Educadores Argentinos) que entre sus miembros cuenta con la Federación de Docentes Bonaerenses, la CONTEduc (Confederación de Trabajadores de la Educación) de la cual forma parte SADOP o FETE (Federación de Trabajadores de la Educación), que entre otras nuclea a UDA (Unión de Docentes Argentinos). Asimismo, estas agrupaciones responden a distintas centrales sindicales en la actualidad. Esta fragmentación puede significar un escollo adicional a la hora de obtener consensos para políticas públicas en el ámbito educativo, especialmente de aquellas que involucran en forma directa a la forma de trabajo y enseñanza por parte de los docentes.

de su parte un rol distinto pero también central: no es ya un transmisor de conocimientos propios, sino un facilitador del acceso crítico al conocimiento socialmente disponible y el responsable del desarrollo en el alumno de distintos modos de pensamiento y herramientas cognitivas. Es también quien debe monitorear ese proceso a nivel grupal e individual. Pero para que los docentes ocupen este nuevo rol es necesario vencer prejuicios, capacitarlos e incluso incentivar salarialmente a aquellos que cumplan con los objetivos buscados. Es imprescindible resaltar que esto no implica poner al docente en un plano de subordinación. Efectivamente, puede cambiar su relación con el saber y la información, pero se mantiene y profundiza su rol de guía, de figura de conducción y acompañamiento desde la contención, la orientación y la seguridad. En tal sentido, el nuevo rol docente también implica, como antaño, inspirar un necesario respeto intelectual. Recuperar este espacio de autoridad y reconocimiento del docente desde el nuevo rol de facilitador supone un gran desafío. Cambios de este tipo requieren de políticas públicas claras y consensuadas con los distintos actores involucrados, especialmente los sindicatos y los ámbitos de formación docente. Probablemente, siguiendo este camino, logremos adaptar los modelos de enseñanza a las nuevas generaciones, obteniendo mejores resultados desde las instituciones de educación formal para beneficio de toda la sociedad.

LA ACADEMIA ANTE LOS DESAFÍOS EDUCATIVOS DEL SIGLO XXI¹

AC. ALBERTO C. TAQUINI (H)

1. Misión de la Academia

1.1. *La Educación como fenómeno social*

Nuestra Academia fue creada para pensar y repensar la educación como fenómeno social multifacético y dinámico. En el artículo 2 de su estatuto se plantea como su objetivo:

Constituirse en un ámbito propicio para abordar la tarea de pensar y repensar la educación del país en todas sus manifestaciones y formas. Funcionar como ámbito permanente de reflexión de los problemas de nuestra educación y también como agencia promotora de la creatividad y la innovación en materia educativa. Celosa custodia del cumplimiento de los valores y principios fundamentales expresados en la Constitución Nacional².

Pensar la educación en todas sus manifestaciones y formas, nos coloca en el desafío de pensar la educación de las personas desde su concepción hasta su muerte y dimensionar los alcances reales de la educación en sentido amplio, es decir, mucho más allá de lo que habitualmente se conoce como el “sistema educativo formal”. Es pues, reflexionar sobre todo lo que afecta a las personas en cuanto a su instrucción y sus valores.

¹ Los que me conocen bien saben de mi forma de trabajar en equipo. Así lo señaló nuestro académico Jorge Luis Zanotti al presentar en 1972 nuestro libro *Nuevas universidades para un nuevo país*; también me referí a la valoración y los alcances de esta forma de trabajo en mi conferencia de incorporación a la Academia Nacional de Educación, en sus comienzos. Gran parte de lo aquí expresado en este aporte a los 30 años de la Academia refleja los lineamientos y personas con las que he trabajado. TAQUINI, ALBERTO C. (H) “La universidad argentina: nuestro testimonio”. En *Incorporaciones, presentaciones y patronos, 1984-1990*. Buenos Aires: Academia Nacional de Educación, p. 325.

² Estatuto de la Academia Nacional de Educación. Disponible en www.acaedu.edu.ar/.

1.2. Atender la demanda social más allá del sistema formal

No podemos negar que el sistema de instrucción formal, aun con la crisis que atraviesa actualmente en todo el mundo, representa un espacio de reflexión, debate y proyección de una parte importante del proceso educativo, y debería cimentar las aptitudes y conocimientos necesarios para el desenvolvimiento autónomo del sujeto. No obstante ello, debemos reconocer que hoy gran parte de la educación se desarrolla por fuera de la instrucción formal, en las múltiples dimensiones que abarcan el tiempo-espacio que constituye la historia personal de cada ciudadano y, por ende, de la nación. Es por ello que nuestra Academia debe contribuir a la educación para atender desde ese pequeño que no ingresó al preescolar hasta los mayores de la tercera edad y de quienes logran superarla, haciendo uso articulado de las múltiples vertientes que confluyen en el proceso educativo: los multimedios, la capacitación, el ejercicio del trabajo y la reconversión laboral, como así también, el uso del tiempo libre, el entretenimiento y el deporte entre otros.

Esta multiplicidad de ámbitos sociales en los que se desarrolla el proceso educativo real —cada uno con sus particularidades— ha dado lugar a la coexistencia de posiciones extremas que van desde propuestas orientadas a la desescolarización del sistema formal, hasta la escolarización de los espacios de educación no formal e informal, como así también de propuestas superadoras que —desde un enfoque orientado a una articulación mutuamente enriquecedora— buscan capitalizar para el sistema formal las vías, estrategias y herramientas no convencionales consolidadas en el ámbito de la capacitación a partir de las TIC, como así también el reconocimiento y la acreditación —tanto para la continuidad de estudios en el sistema formal como para el acceso al trabajo en el ámbito laboral— del perfil real de aprendizajes logrados por el individuo a lo largo de su vida, sin importar dónde ni cuándo fueron adquiridos.

Lo desarrollado hasta aquí permite concluir que el compromiso de esta Academia en el momento actual, la obliga a sumergirse en las necesidades educativas reales del individuo, más allá de las ofertas de aprendizaje que conforman el sistema formal. Atento a ello, a continuación analizaré someramente los problemas estructurales que hay que superar,

para finalmente detenerme en una breve referencia a lo actuado por la Academia en sus primeros 30 años, como así también a su aprestamiento para responder a los desafíos del siglo en que vivimos.

2. Dimensión del problema. Desafíos

2.1. *¿Para qué sociedad educamos?*

Los cambios sociales y la escuela

La escuela tal como la conocemos se consolidó cuando los Estados nacionales nacientes asumieron la instrucción pública con el objetivo de instruir sus futuros trabajadores, erradicar el analfabetismo y consolidar la unificación de una Nación en su lengua, cultura e historia.

Por ese entonces, los valores se construían y transmitían prioritariamente en las familias y en las iglesias, con sus tradiciones nacionales e históricas diversas, y la escuela completaba con ellas la formación (instrucción) inicial. Todo esto ocurría en sociedades aisladas, y escasamente interconectadas, con un proceso lento de cambio cultural, donde el docente entonces tenía como tarea fundamental la instrucción, tal como se denominaban los ministerios de educación de ese momento.

El correr del tiempo proyectó este modelo de escuela primaria a todo lo que fue el sistema educativo formal, repitiendo su metodología independientemente de los distintos momentos del educando y de las transformaciones profundas que devinieron en la sociedad. De este modo, la ausencia de concepción desde las exigencias de la universidad y la educación superior en sentido amplio es la razón de gran parte del bajo rendimiento de los alumnos en ella.

Por entonces, los multimedios, la comunicación y el transporte – máxime el internacional– representaban muy poco para la vida cotidiana del grueso de la población. Luego de la Segunda Guerra Mundial, el marco de referencia y la velocidad de la innovación tecnológica dan un salto cualitativo y también cuantitativo. La ciencia se proyecta a la tec-

nología y al aparato productivo, generando nuevas exigencias en relación al capital y a las necesidades económicas personales de la población³.

Ya en la segunda parte del siglo xx, este proceso se amplifica y proyecta en la influencia masiva y determinante de los multimedios y los avances en las tecnologías de comunicación, lo cual derivó en una sociedad globalizada, con demandas crecientes de interconexión –de 1000 millones de habitantes en 1800, a 2000 millones en 1930 y a 7500 millones hoy, con una esperanza de vida cada vez más longeva–. Esto a su vez implicó un cambio trascendental tanto en lo que hace a la demanda de educación como a la comprensión de la persona y de su lugar en la sociedad. Ya lo decíamos en el ENDUC VI⁴:

El desarrollo de la ciencia y de la técnica como formas objetivadas y acumulativas de conocimiento a través del trabajo, plantean hoy las fronteras de la modernidad a la condición humana. Es por ello que para entender en su profundidad la cuestión social, lo esencial es el trabajo humano [...]. Cuanto más el hombre se desarrolla, con la creciente tecnificación y aplicaciones específicas de los saberes, el trabajo tiene un componente cultural mayor y exige una especialización en el aprendizaje. Es por ello que basándonos en el trabajo y la producción cultural como atributos específicamente humanos, podemos comprender múltiples dimensiones de la globalización. Este proceso social cobra una gran relevancia en el siglo xx y es indispensable para comprender la idea de persona⁵.

³ Desarrollamos un análisis del impacto de estos cambios en la educación en nuestro libro *Nuevas universidades para un nuevo país*, de 1972. Véase TAQUINI, ALBERTO C. (H); URGOITI, ENRIQUE; RIFÉ, SADI; DE CEA, ROSA. *Nuevas universidades para un nuevo país, la juventud determinante del cambio por la capacitación*. Buenos Aires: Editorial Estrada, 1972. Disponible en <http://www.acaedu.edu.ar/Estudio%2023-DVD/DVDEducacion-Superior/Para%20el%20CD/17%20Nuevas%20universidades%20copia.pdf/>.

⁴ Encuentro Nacional de Docentes Universitarios Católicos, organizado por la Conferencia Episcopal de Pastoral Universitaria, Conferencia Episcopal Argentina.

⁵ TAQUINI, ALBERTO C. (H) “Teología e historia de las religiones en la Universidad: una propuesta”. ENDUC VI, 2011. Disponible en www.enduc.org.ar/.

Crisis de un sistema educativo orientado al trabajo

Tal como describimos en el apartado anterior el sistema de educación se estructura para servir a un modelo social tradicionalmente orientado al trabajo. Una sociedad donde la meta es obtener un empleo seguro “para toda la vida”, para acceder a una vivienda donde ver crecer y multiplicar a la familia.

Sin embargo, ese modelo social también se ha transformado considerablemente. Como vimos en trabajos anteriores⁶:

... si no advertimos que en nuestro país hay más de un millón de jóvenes, entre 15 y 24, años que no trabajan ni estudian, como ocurre también crecientemente en múltiples países del mundo, hay algo que no funciona en la educación [...] esto también puede ser una nueva situación social en ciernes, una crítica cultural irracional. Los jóvenes escuchan rock y ven pasar el tiempo, no buscan trabajo, no tienen empleo, por eso ni siquiera son desocupados, son “felices”. No incluyo esta observación como un hecho menor, para mí es una de las ramas mayores del árbol de la sociedad tecnocrática. Esta, con más tecnología y más capital, debería tener un crecimiento exponencial. Ahora, si no todo es crecer, su lógica cae. Tal vez es como si, imperfectamente, algunos jóvenes nos estén advirtiéndolo que el hombre, incluso por su fallibilidad, no debe ser prioritariamente un sujeto eficiente y competitivo, que tiene otras necesidades y capacidades, y también que, a la vez, es lo suficientemente sagaz como para advertir las limitaciones del progreso sostenido. El componente afectivo y psicológico de la persona, cuya expresión de síntesis última es la felicidad personal, es determinante para pensar el mundo actual: la comunicación y la información promueven aspiraciones múltiples y desordenadas que la persona tiene que analizar y sistematizar para el logro de su realización y su felicidad, que, tal vez, podría ser considerada el derecho humano natural más personal⁷.

⁶TAQUINI, ALBERTO C. (H). “Globalización y persona”. Encuentro *Caritas in veritate*, 2010. Disponible en: <http://caritasinveritateyglobalización.wordpress.com/>.

⁷TAQUINI, ALBERTO C. (H). *Nuevas universidades para un nuevo país y la educación superior: 1968-2010*. Serie Estudios, N.º 23. Buenos Aires: Academia Nacional de Educación, 2010. Disponible en soporte electrónico en www.acaedu.edu.ar/.

Todo esto parecería indicarnos que el modelo educativo concebido desde la empleabilidad se ha agotado, o al menos ha entrado en crisis. Es así que vemos que en este nuevo contexto, la educación universitaria, si bien es valorada y aún se la considera “una buena inversión”, ya no es garantía de un trabajo estable y bien remunerado que permita la suficiente libertad de acción personal y el progreso. Un título de grado ni siquiera garantiza conseguir empleo y muchas veces es valorado más, como representativo de tesón de quien estudió para obtenerlo que del conocimiento vinculante que certifica. Pero aun concibiendo un escenario utópico de “pleno empleo”, muchos jóvenes de hoy priorizan otros objetivos personales y cuestionan la validez, por ejemplo, de endeudarse y asumir el compromiso que exige la universidad durante tanto tiempo.

En el plano afectivo-personal, los jóvenes dilatan (cuando no eluden totalmente) el mantenimiento de una casa, así como demoran inclusive la decisión de casarse y tener hijos⁸. Para muchos jóvenes prima como valor “pasarla bien”: viajar, divertirse, disfrutar... Solo el presente cuenta: no el pasado que “ya fue”, ni el futuro, que es absolutamente incierto.

De este somero análisis surge la pregunta: “¿Para qué sociedad educamos?” y, por ende, el desafío para la Academia de escudriñar en ello, a los efectos de otorgarle pertenencia al proceso educativo con el fin de formar un hombre capacitado y feliz.

2.2. ¿Más de lo mismo o cambiar el modelo educativo?

Educación, instrucción y valores

A la luz de lo que comentáramos al inicio de estas reflexiones enmarcatorias del problema, y a los efectos de que el proceso educativo contribuya significativamente a la realización de un pueblo, se torna necesario analizar la educación desde una visión superadora de la instrucción como objetivo principal del proceso educativo. Ya hemos mencionado que el hombre –fundamentalmente en lo que hace al desarrollo

⁸NATIONAL ASSOCIATION OF CONSUMER BANKRUPTCY ATTORNEYS – NACBA. *The student loan “debt bomb”: America’s next mortgage-style economic crisis?*, 2012. Disponible en <http://nacba.org/>.

de sus aptitudes y su dignidad— no se realiza solo y aislado, sino como ser social, lo cual en el contexto actual adquiere dimensión global. Nos encontramos entonces ante un escenario de globalización como condición de la persona.

La persona desde su fecundación existe como una potencia plena e individual. Ya desde ese instante deja de ser un sujeto individual condicionado en su futuro por su inserción en la madre y las actitudes que se tomen sobre él. Cuando nace, crece y madura se convierte también en expresión de su ambiente familiar, barrial, nacional y cultural.

El sistema educativo tiene el desafío de tomar la idea de persona como sujeto y como ser social en un encuentro fraterno, para lo que hace falta la integración de la trama social en su diversidad, más allá de lo que hoy representa el sistema educativo formal, sin que ello signifique desmerecer su reconocimiento como fuente de referencia fundamental a través de sus objetivos acciones y evaluaciones.

Autonomía académica y diversidad institucional

Del punto anterior surge que la educación debe comprender conjuntamente la instrucción de la persona y la construcción de su personalidad. Hace falta construir un hombre libre, soberano y autónomo. Autonomía y libertad garantizan la posibilidad de generar personas con capacidad emprendedora de nuevos caminos y poseedoras de la llama vital para actuar. Educar en libertad es fundamental para habilitar todas las potencialidades del hombre, capacitándolo para el hacer, como así también formándolos para ser personas alegres y felices, partícipes de una trama social fraterna y solidaria.

En este sentido la autonomía —principio fundamental de la condición de la persona— debe entenderse como pilar de toda institución social en tanto formadora del hombre. En función de este propósito, no deben cercenarse los múltiples trayectos e instituciones posibles en la formación e instrucción, mediante la formalización unívoca de trayectos que son diversos y exceden ampliamente los cauces institucionales de la sociedad.

Es así que la autonomía –entendida como la forma plural de ver la vida, sin que ello signifique restringir calidad o rendimiento– se sustenta en la diversidad, a la vez que se corporiza en diferentes instituciones educativas, capaces de responder a los fines particulares de cada corriente de pensamiento, lo cual resulta elemental para la investigación, difusión y utilización del conocimiento producido⁹.

*Certificación de aprendizajes y habilitación profesional*¹⁰

Desde su creación el sistema formal de educación fue estableciendo un nuevo orden político, laboral, económico y social, a través de los títulos que otorga. Un nuevo orden que establece categorías y posibilidades diferenciadas.

En esta lógica el sistema educativo formal tiene la potestad exclusiva de habilitar –tanto para la continuidad de los estudios como para el ejercicio profesional– a partir de haber reservado para sí, la función de certificar públicamente los títulos con reconocimiento social formal, lo cual resulta excluyente y desvalorizador con respecto a otros ámbitos y formas de aprendizaje y capacitación que, adecuadamente acreditadas, podrían ser equivalentes o superiores. Hoy la totalidad de los agentes sociales ejercen acciones formadoras y capacitadoras, por lo que se hace necesario establecer nuevos mecanismos de validación que formalicen su reconocimiento.

Es importante para la Academia la reflexión sobre el problema de certificación de aprendizajes y habilitación profesional, enfocándolo desde lo que ocurre en el sistema de educación y capacitación real¹¹. La

⁹ Conferencia sobre autonomía brindada en la Academia Nacional de Educación. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=tTD7u27-uzY/>.

¹⁰ He tratado este tema en varios artículos, compilados en TAQUINI, ALBERTO C. (H). *Nuevas universidades para un nuevo país y la educación superior: 1968-2010*. Serie Estudios, N.º 23. Buenos Aires: Academia Nacional de Educación, 2010. Disponible en soporte electrónico en www.acaedu.edu.ar/.

¹¹ TAQUINI, ALBERTO C. (H) y RAMPAZZI, MARÍA C. *Sistema de créditos académicos. Flexibilidad curricular y movilidad con acreditación*. Ponencia presentada en la VII Cumbre de Rectores de Universidades Estatales de América Latina y el Caribe, San Salvador de Jujuy, Argentina, 2008.

realidad muestra que mientras la certificación y acreditación formal es el único sistema válido para el sector público, el sector privado antepone a ella, el perfil de conocimientos y competencias reales y efectivas que el individuo demuestre poseer.

Aprendizaje y nivel sanitario

Para iniciar y desarrollar un proceso educativo se requiere que los niños lleguen al aula en su plenitud del desarrollo psicofísico, condición que se ve seriamente comprometida por las restricciones nutricionales que padecen, producto de los altos índices de pobreza que aún existen en el mundo, y que lamentablemente aún no hemos logrado erradicar de nuestro país.

El problema es que para la atención del cumplimiento de las condiciones sanitarias requeridas por el proceso de educación continua, no basta con las tareas que puedan realizar voluntarios sanitaristas y trabajadores sociales o –por inexistencia de estos– los mismos docentes, quienes han sido formados y son responsables de otra función. Para un seguimiento y apoyo sanitario efectivo, se requieren actividades y profesionales con formación y competencias específicas, que el sistema educativo formal no está en condiciones de proveer, lo cual pone en alto riesgo la calidad de sus resultados.

Si bien esta realidad es claramente observable y preocupante en los niños en edad escolar, es necesario tener en cuenta que, desde una visión de educación continua, las deficiencias del sistema involucran las distintas edades. A partir de ese enfoque, la realidad muestra que, en una pirámide educacional compuesta hoy de cuatro o más generaciones con sus respectivas demandas, la tercera y cuarta edad –en expansión por la extensión de la vida– todavía está manifiestamente desatendida. Esto ocasiona que su vulnerabilidad se vea peligrosamente incrementada, en una sociedad global y tecnológicamente conectada, que a cuenta de no exponer a la exclusión social, demanda una capacitación continua en sus procedimientos y códigos de comunicación en permanente cambio.

Limitaciones estructurales del sistema

Hoy el sistema educativo formal cruje en todo el mundo. La escuela, por su estructura y funcionamiento, encuentra serias dificultades tanto para satisfacer la creciente demanda impulsada por el crecimiento vegetativo e incrementada por la necesidad de educación continua, como para ofrecer el nivel de calidad requerido por los parámetros con reconocimiento mundial, como son las conocidas pruebas de evaluación.

La demanda que se le impone en su estado actual es de difícil cumplimiento, porque se le pide al sistema educativo en forma ideal metas de cumplimiento imposibles de lograr con los recursos humanos, tecnológicos y financieros que posee.

A esta falta de adaptación a la realidad del cambio social, debemos sumarle una extensa lista de problemas laborales y sindicales emergentes del empleo, de la estructura educativa, la burocracia administrativa y una inercia propia que hace muy complejo cada intento de cambio.

El problema es que frente a esta inercia del sistema, la coexistencia de una población con altos índices de analfabetismo con una población escolarizada que no logra los niveles de calidad requeridos para una inserción exitosa en el ámbito laboral y social, está generando una sociedad mundial signada por la desocupación y la violencia, que no encuentra contención en un sistema educativo formal superado e incapaz de dar respuesta. Ante esta realidad la pregunta que surge es: ¿El camino es más de lo mismo o hay que diseñar un nuevo modelo educativo en función de las necesidades del momento actual?

3. Hacia un nuevo modelo educativo

3.1. Aprender a aprender¹²

Los cambios sociales, tecnológicos y financieros que caracterizan la sociedad actual, reclaman cambios educativos que no se agotan en la optimización de lo que se viene haciendo en los países con un sistema

¹² Buena parte de estas reflexiones están expresadas en las publicaciones realizadas por el Colegio Belgrano Day School. Para un mayor desarrollo del problema, véase TAQUINI, A.

educativo desarrollado. Por el contrario, la aceleración y magnitud de estos cambios, obligan al sistema a un cambio estructural, producto del replanteo de su misión, que le permita pasar de ser receptáculo de contenido a transmitir, a convertirse en un ámbito multifacético y dinámico, formador de individuos inacabados, capaces de conducir su proceso de aprendizaje personal y continuo, a lo largo de toda su vida, a través de los distintos ámbitos en los que les corresponda desenvolverse (el hogar, la escuela, la universidad, el trabajo) y haciendo uso en cada uno de ellos, de las formas y herramientas de aprendizaje a su alcance que le resulte conveniente, más allá del grado de institucionalización de las mismas.

En los últimos siglos, para muchos la educación podía definirse –por supuesto, de manera simplificada– como “la transmisión crítica de la cultura” en ambientes formales propios del sistema. A la luz de la nueva realidad, hoy deberíamos reconceptualizarla más bien como “capacitación y habilitación para lograr la autonomía para aprender, haciendo propio el proceso mismo del aprendizaje para todos los momentos de su vida”¹³. Esta idea deja atrás el modelo repetitivo de “saberes” o conocimientos convenidos, reemplazándolo por otro que busca, cuestiona y construye saberes nuevos, de manera continua, durante todas las etapas y en todas las dimensiones de la vida.

Hace ya casi cien años, Bertrand Russell vislumbraba la necesidad de una transformación educativa profunda, cuando introdujo casi proféticamente el concepto central que subyace al objetivo de *aprender a aprender*:

Como no somos educados como creemos serlo, nos hallamos solo en el comienzo del gran experimento de la educación universal, que no ha tenido tiempo todavía de modificar profundamente nuestra manera de pensar. Estamos aún en una etapa primitiva en cuanto a los métodos y sus técnicas. Entendemos todavía la educación como una transmisión de conocimientos convenidos; [pero] sería mucho mejor desarrollar hábitos mentales de carácter científico.

C., JOHANSEN, F., LEHMANN, F., VASTA, M. J., MAIOCCHI, C. “*Hacia una nueva escuela*”. En El modelo Belgrano Day School. Buenos Aires: 2014.

¹³ TAQUINI, A. C., JOHANSEN, F., LEHMANN, F., VASTA, M. J., MAIOCCHI, C., op. cit.

El objetivo de *aprender a aprender* es conseguir que la persona desarrolle el pensamiento crítico: esos “hábitos mentales de carácter científico” que señalaba Russell, capaces de convertirlo en un ser autónomo, con capacidad para desenvolverse en la sociedad del conocimiento, como así también de modificar y mejorar, la realidad social en la que se desenvuelve.

Es necesario destacar que el *aprender a aprender* no se agota en lo cognitivo. El pensamiento autónomo supone toma de decisión, lo cual conjuntamente con la dimensión cognitiva involucra las dimensiones socioafectiva y espiritual, en la forma de la práctica de los valores y la capacidad de autorreflexión. Supone pues un “trabajo interior”, en un sentido amplio y más allá de lo estrictamente cognitivo. De hecho, podemos señalar que en una descripción de las características de la persona que aprende a aprender, inmediatamente saltan a la luz valores tales como la perseverancia, la humildad y la capacidad de reconocer los propios errores, lo cual permite reconocerla como expresión de “educación integral”.

3.2. Nuevas formas de acceso y elaboración de contenidos

En lo que hace al impacto de los cambios sociales en la educación, cabe señalar que como consecuencia del desarrollo tecnológico, prácticamente ha desaparecido como problema, el acceso a los contenidos. Hoy resulta extremadamente sencillo disponer de enciclopedias completas, diccionarios, libros de texto de todo tipo, videos con clases de docentes de todo el mundo, audiovisuales y animaciones con explicaciones prácticas, papers y publicaciones periódicas (por ejemplo, de sociedades científicas, podcasts, estadísticas demográficas, económicas y sociales de todo tipo) y un sinfín de recursos, al alcance de cualquiera que transite en la web.

Cabe destacar además, que si bien la sobreabundancia de contenidos –disponibles en forma caótica en la nube– todavía ocasiona que el proceso de búsqueda requiera de determinadas habilidades, el proceso de sistematización está en pleno desarrollo, lo cual hará más amigable, rápida y efectiva la localización de información específica y personalizada.

Merece destacarse además, que el acceso a estos recursos, no es algo estático, con el usuario obrando únicamente como testigo. Los estudiantes pueden comunicarse, interactuar e intercambiar de forma participativa experiencias y opiniones con otros usuarios de todo el mundo y construir así nuevos conocimientos con una dinámica fenomenal y antes impensada, que supera límites geográficos, edades e idiomas. Un ejemplo de esta fenomenal transformación del acceso al conocimiento y de la participación global de las personas, es el uso de los denominados “CAPTCHA” (Completely Automated Public Turing test to tell Computers and Humans Apart) como medio para descifrar documentos digitalizados que solo el ojo humano puede advertir y que se ha convertido en un gran mercado a través del trabajo gratuito e involuntario de los usuarios que descifran los códigos para acceder a contenidos de la web.

El impacto del cambio en lo que hace a la forma de acceso y elaboración del conocimiento, podría resumirse sintéticamente señalando que, tanto lo que una persona ha aprendido acerca del mundo hasta hoy, como el ámbito y la forma con la que ha alcanzado ese conocimiento, está siendo desplazado por efecto de las TIC, en este sentido cabe señalar que en los próximos cinco años se estima que el número de teléfonos inteligentes superara la población total del mundo y que el 60% de esta navegará en Internet.

3.3 El sistema educativo real rebalsa al sistema formal

La mera observación de la realidad basta para demostrar que el sistema educativo real ha desbordado al sistema formal. La falta de respuesta del sistema formal en los tiempos y formas que lo demanda la sociedad, ha dado lugar al desarrollo de un “sistema formal no formal”, en tanto, si bien funciona al margen del sistema formal, está en plena expansión, producto de un reconocimiento social fáctico en crecimiento.

Son ejemplos de esta modalidad de capacitación y acreditación, actividades de empresas como SAP, Microsoft, Oracle, Sun, Cisco y tantas otras, que desarrollan programas de capacitación, formalizando y acreditando competencias laborales. Así, se convierten en marcas re-

gistradas aceptadas por el mercado laboral y pueden, en algunos casos, ser aún más valoradas que una carrera de grado formal.

Otro ejemplo práctico es la certificación por parte de empresas que supera la acreditación académica. Se trata de corporaciones o empresas internacionales que garantizan la calidad en la prestación de determinados servicios en distintas partes del mundo, más allá de la formación de base y de la procedencia de sus empleados, como es el caso de las prestaciones y seguros médicos internacionales. Estas habilidades y reconocimientos alcanzan nivel internacional, impulsados por las necesidades de las personas que tienen actividades transnacionales de todo tipo.

Estos son algunos ejemplos que demuestran que “la realidad de la calle” está generando una transformación profunda en los niveles superiores de educación, proponiendo inclusive nuevos prestadores de servicios educativos, capaces de instrumentar estrategias y herramientas de enseñanza para dar respuesta a las demandas, con el dinamismo, la agilidad y la efectividad requeridos, lo cual los hace socialmente elegibles, frente a las alternativas que ofrece el sistema educativo formal.

La pregunta que cabe formularse entonces es: ¿No es esta una señal suficiente para detenernos a comprender el cambio requerido para satisfacer las necesidades educativas en su conjunto? ¿No nos exige repensar el modelo de “institución educativa” que conocemos? Cabe rescatar al respecto, que los nuevos agentes emergentes parecen estar demostrando que existe una forma distinta, capaz de dar respuesta más adecuada y eficiente a los desafíos que plantea la sociedad actual, lo cual nos conduce a un último interrogante, sin duda más significativo e integral: ¿No resulta fundamental y necesaria una discusión sobre los desafíos de la educación en todas las etapas de la vida del ciudadano, más allá de las atendidas por el sistema formal, a partir de concebir un modelo integral e integrado, capaz de articular el total de agentes educativos con participación efectiva en la sociedad actual? Este es sin dudas un desafío para los próximos años.

La complejidad y heterogeneidad de las demandas y las acciones que requiere el proceso educativo antes mencionadas, presuponen que el ámbito escolar inicial tiene una función propia necesaria para lograr

las habilidades y conocimientos necesarios para que los jóvenes a partir de ellas, estén en condiciones de continuar su proceso educativo integral por las múltiples vías que la sociedad en su conjunto otorga.

4. La Academia frente al desafío del nuevo modelo educativo que demanda la sociedad

Los primeros 30 años

Comenzamos estas reflexiones finales en el marco de la razón de ser de la Academia: *pensar y repensar la educación en forma integral y en todas sus dimensiones*. No creo que resulte difícil constatar que la Academia, en este primer tramo de su existencia, no solo ha encarado acertadamente la consideración de los temas que le competen, sino que lo ha hecho abarcando la integralidad del hombre argentino, proyectado a la sociedad global. En ese sentido no tengo dudas que este libro, es un merecido reconocimiento a la labor del Dr. Avelino Porto, impulsor determinante, a Ricardo Silva, Antonio Salonia y Alfredo van Gelderen, también cofundadores de la Academia, conjuntamente con Gilda Lamarque de Romero Brest y Héctor Félix Bravo, que hoy no están al que me uno con reconocimiento y afecto personal.

A lo largo de sus primeros 30 años, la Academia no solo ha presenciado el aceleramiento del desarrollo científico, tecnológico y cultural, y su efecto sobre el sistema educativo, sino que lo ha acompañado incorporando nuevos perfiles, en función de la dimensión transdisciplinaria que, en constante crecimiento, ha ido adquiriendo la educación como fenómeno social multifacético y dinámico, y por lo tanto su abordaje y estudio.

Es así que a lo largo de su andar se incorporaron a la Academia, miembros provenientes de distintos aspectos que hacen al proceso educativo. Entre los académicos, algunos de ellos se especializan en la gestión e investigación de los *distintos niveles del sistema formal* –inicial, primario, secundario, formación técnica, profesorado y universidades–; otros contribuyen a los aspectos vinculados a la *logística del sistema educativo* –medios de comunicación y las TIC, la infraestructura, fi-

nanciamiento, la economía, la evaluación y la eficiencia de la gestión—; varios de ellos se orientan a la *evaluación y certificaciones de contenidos*; otros se especializan en las *orientaciones y contenidos curriculares* —desde las ciencias positivas y humanas hasta la tecnología y ciencias aplicadas—; algunos de ellos han trabajado en el *desarrollo psicofísico de los niños y su nutrición* —para garantizar un niño sano y apto para el aprendizaje— así como también en los conocimientos de los *procesos neurofisiológicos del aprendizaje*. De este modo, confluyen especialistas con diversas trayectorias profesionales —exministros, rectores, decanos, miembros del Conicet y la Coneau— que aportan al objetivo común de mejoramiento, expansión y optimización del proceso educativo.

Esta riqueza de perfiles diversos, todos ellos convergentes en el proceso educativo, ocasiona que los 30 años de recorrido encuentren a la Academia con la diversidad y riqueza de conocimientos requeridos, tanto para el abordaje de los desafíos, como para hacer uso de los instrumentos, que las personas de la sociedad del siglo XXI demandan y ofrecen al sistema educativo.

La Academia ha de continuar su proceso de mejoramiento continuo, en lo que hace a acompañar y promover la construcción del ciudadano en los distintos momentos de su vida, satisfaciendo en cada período, sus requerimientos específicos para el desarrollo de las capacidades requeridas para la formación de un ser social, con las aptitudes necesarias para incorporarse a la vida y para la generación de los bienes que él y la sociedad necesitan.

El reconocimiento público de sus miembros, sus trayectorias, disponibles en la página web de la Academia, como así también las fotografías que enmarcan su Sala de Reuniones, dan prueba de ello y nos estimulan a continuar en la acción.

LA CULTURA DEL ENCUENTRO Y LA EDUCACIÓN POR Y PARA EL DIÁLOGO

AC. PEDRO LUIS BARCIA

La expresión “cultura del encuentro” circula hoy en todos los planos y bocas y se la aplica a diversidad de situaciones y campos. Hay usos restringidos y otros muy latos. Y está bien que así sea. La política como encuentro, la educación como encuentro, la familia como encuentro, las religiones como encuentro, la vocación como encuentro, las generaciones como encuentro, y un largo etcétera.

La palabra usual está cargada de acepciones diversas. La polisemia del vocablo exige cierta consideración de espacio. “Encuentro” vale como: 1) hallazgo casual de algo no buscado, como es el caso de la serendipia, que va desde la penicilina al descubrimiento de América; 2) hallazgo de algo buscado con afán sostenido, como en el caso de un descubrimiento científico, con un resultado perseguido afanosamente por mucho tiempo; 3) la posibilidad de coincidencia del alma con Dios, “rompe la tela de este dulce encuentro”, dice San Juan de la Cruz; 4) significa reunión, “un encuentro entre educadores”; 5) alude a competiciones, como en los deportes, desde los más inocuos hasta los más violentos: “La pelea es a 15 encuentros”; 6) la polémica es un encuentro aguerrido, que ya en su raíz habla de guerra, *polemós*. Y tanto el boxeo como la polémica comparten el campo semántico de voces como: *perder*, *ganar*, *empatar*, *vencer*, *descalificar*, *aniquilar*, *batir*, etc.

La composición, la morfología de la voz, contiene elementos contradictorios, pues su estructura proviene de *in contra*, que supone “inclusión” y, a la vez, “choque, allegamiento y confrontación”. *In* alude al movimiento, enderezarse hacia, a la vez que incorporación o contacto de alguna manera en profundidad, “dentro de” o “hacia dentro”. *Contra* supone confrontación, “enfrente”, pero también “de frente”, “cara a cara”, con franqueza y ánimo sincero, es una forma de hacerse cargo.

La voz contraria, “desencuentro”, también polisémica, va creciendo en tensión hacia significados cada vez más extremos: vale como ‘encuentro fallido o decepcionante’, como ‘desacuerdo’, ‘discordia’ (distanciamiento de los corazones) y, con matices argentinos, ‘contratiempo o contrariedad’.

“Salir al encuentro” es una expresión de muestra fraseología, que supone buscar algo con intención definida saliéndole al paso. El padre sale todos los días al encuentro con el hijo, en la parábola mal llamada del hijo pródigo¹. En nuestro folclore hay una leyenda en que una viuda le sale al encuentro del viandante; esto se proyecta en varios planos.

Tal vez el primer uso que se dio en latín fue el de ‘salirle a alguien al paso’, ‘buscarlo en el camino’. En esta acepción es que lo usa el entonces cardenal Bergoglio, en el prólogo de un libro del académico Julio César Labaké. Habla el actual papa de “cultura del encuentro” y del “encuentro en camino, porque el hombre, esencialmente, es caminante. De ahí que no se puede concebir un encuentro estático: sería un simple ordenamiento de museo o de catálogo. Forjar la cultura del encuentro supone andar, andar haciendo historia, proyectando historia [...]. Nos encontramos en ese camino en el que recibimos la herencia de la existencia y de la historia, la asumimos y perfeccionamos según su núcleo fundamental, y la proyectamos utópica y realmente hacia el futuro. Por eso, precisamente, todo encuentro humano entraña fecundidad”².

La asociación que se hace entre el caminar, lo dinámico, el camino y el encuentro, que es donde las personas coinciden, está de alguna manera aludida en nuestro argentinismo rural o campero: “encuentro” es la ingle o la verija, del hombre y el animal, respectivamente. Es el punto de inflexión de la caja inmóvil del cuerpo con lo móvil, las piernas. No deja de ser curiosa la asociación.

¹ No es sustancial a la parábola la prodigalidad del hijo. La clave en esta situación radica en que el hijo es volvedor o regresante, y el padre es un esperador infatigable. El padre sale todos los días al posible encuentro con su hijo. Debió llamarse parábola del padre esperanzado o enconradizo, o del hijo arrepentido volvedor o retornante seguro del perdón paternal.

² En “Prólogo” a LABAKÉ, JULIO CÉSAR. *Valores y trascendencia*. Buenos Aires: Ágape-Bonum-Guadalupe-San Pablo, 2013, p. 10.

Hacia fines del siglo anterior, y casi en la bisagra con este, se radicaliza una cultura de lo confrontativo. Atendamos solamente a los títulos de tres obras que hicieron época. *El choque de las civilizaciones* (1996), de Samuel Huntington; *La cultura del conflicto* (1996), de Marc Hooward Ross, y *La cultura de la polémica. Del enfrentamiento al diálogo* (1998), de Deborah Tannen, cuyo subtítulo indica el camino por recorrer.

Estos ensayos que dibujan el estado del mundo actual denotan la escalada de la tensión, entre las civilizaciones, las culturas, los pueblos, los partidos políticos, los hombres todos. Se instala una ecosfera de violencia y confrontación.

La escalada se da, inicialmente, en el plano verbal que se va crispando. La frase se hace cortante, categórica, primero; luego despectiva y, por fin, descalificante e injuriosa. En todos los planos se juegan las polaridades que facilitan las definiciones simplistas maniqueas.

El léxico bélico se usa para la *guerra* de las vedetes o la *batalla* de los precios, la *pelea* por la publicidad o el *combate* de las opiniones, el *enfrentamiento* de los manteros con la guardia urbana. Y una vez lanzado, el lenguaje habla por nosotros y no nosotros por él. Los titulares de los diarios cultivan el estilo polarizado porque atrae y vende. Echan inflamable al campo los medios de comunicación, que se nutren de lo polémico; polarizan lo que tocan porque rinde más el espectáculo de la confrontación que el de la aproximación consensuada.

Es un hecho paradójal, o bien sería una vía de rescate de la convivencia en paz, que en la medida en que se tensan los conflictos, han crecido los congresos internacionales sobre el tema de la cortesía, pues los modos verbales brillan por la ausencia en la urbanidad cotidiana.

Entre los rasgos identitarios de los argentinos, varios ensayistas han señalado el maniqueísmo simplificador en todos los planteos, políticos, futbolísticos o ideológicos, con tendencia a pensar por opuestos³. Tenemos una marcada tendencia “rembrandiana” de contrastes de luces y sombras, pero a diferencia del pintor que logra la armonía, a los argen-

³ A veces, se recuerda la consideración de Pascal de esos arquitectos que dibujan falsas ventanas en los edificios para mantener la ilusión del contraste.

tinios nos imantan más las actitudes hacia la cultura del conflicto que hacia la del encuentro.

La cultura de la polémica es disgregante para la comunidad. Argumentación y debate están en la entraña de una democracia, pero el triunfalismo a que aspiran las partes es riesgoso, si no va sostenido por una cultura dialógica. Por eso, me preocupa una demasiado acentuada tendencia a la práctica del *sic et non* en algunos colegios que no alternan con otros ejercicios de matización. La educación debe llevar a “La sabiduría de lo gris”, como decía Goethe, y no a la polarización de meros blancos y negros.

En nuestros días, contrastan las dos formas: la cultura del conflicto y la cultura del encuentro.

La cultura del conflicto

Los etnógrafos nos informan que hay pueblos que tienen como rasgo identitario su condición conflictiva, generadores de confrontación, por ejemplo, los yanovianos, del sur de Venezuela, cuya forma de vida es vivir en pugna belicosa con los pueblos vecinos⁴. Esa predisposición puede llegar a lo enfermizo. En tanto, en la misma Venezuela, el pueblo mbuti es todo lo contrario: pacífico, componedor, amortecedor de tensiones con los colindantes. Esto parece darle la razón a Coleridge cuando decía: “Se nace aristotélico o platónico”, en nuestro caso conflictivo o pacífico, sería un abusivo desplazamiento. No se nace uno así, se hace y la educación tiene su peso definitivo en ello.

También es observable que, en algunos casos, las situaciones objetivas no son las causantes absolutas de un conflicto. Operan, para favorecerlo, elementos culturales. La cultura condiciona la conducta conflictiva. El conflicto, entonces, puede ser visto como conducta cultural.

Estimo que, más allá del sustrato o tierra de abono cultural de base o disposiciones psicoculturales que actúan como un filtro al través del cual se comprenden las acciones, cabe señalar que intervienen en el

⁴ Han contagiado al actual gobierno venezolano que solo está *maduro* para la generación de conflictos.

conflicto razones concretas que motivan la disputa o pelea por realidades objetivas; pero, al parecer, el mayor peso se asienta en el plano de las interpretaciones que los contendientes hacen de las realidades disputadas. Operan patrones subjetivos y aspectos que tienen que ver con la percepción de las realidades y su estimación. El conflicto se da, entonces, no solo por bienes en disputa o manijas de poder, sino por las interpretaciones que los contendientes hacen de la realidad.

Hay conflictos internos y externos en una comunidad. La ley es que el conflicto externo unifica lo interno y acrecienta el sentido de identidad y pertenencia. De allí el sabido recurso de los gobiernos de suponer y proponer como real el fantasma de un conflicto con pueblos vecinos para distraer de la tensión interna.

La palabra *conflicto* indica la fluencia de dos corrientes que a un tiempo buscan su cauce y se encuentran. Esas corrientes pueden chocar o pueden sumarse, después del encuentro. Es el caso del punto llamado “Confluencia” en nuestra geografía en el que los ríos Limay y Neuquén coinciden y, luego de avanzar unas dos cuerdas sus aguas separadas, de color diferente, sin mezclarse, se integran en la corriente del río Negro, de un solo color. Buena lección de concordia que nos da a los argentinos la geografía nacional.

El ideal es hacer confluencia de todo conflicto.

La cultura del encuentro

La cultura del encuentro es una habitud firme e integrada en la persona de un conjunto articulado y coherente de valores y prácticas como si fueran naturalmente dados, que mueven su conducta y facilitan el diálogo con otras personas y comunidades reduciendo al mínimo las situaciones conflictivas.

La llamada cultura del encuentro se proyecta sobre todas las realidades humanas: el encuentro consigo mismo, con Dios, con las personas en la familia⁵, el encuentro intergeneracional, el encuentro entre

⁵ Dice el actual papa: “La familia, la casa, es el primer sitio de encuentro valioso” (p. 273). Citaré sus palabras por: Papa Francisco. *Una Iglesia de Todos. Mis reflexiones para un*

conciudadanos, el encuentro interreligioso, interpartidario, la cultura del encuentro de dos mundos aplicada a la realidad pedagógica y la tecnológica, el encuentro intercultural, etc.

“La cultura del encuentro con los hombres, con los pobres, los enfermos y todos aquellos que están en *las periferias existenciales de la vida*” (UIT, p. 249), dice el pontífice. Las periferias no son sitios, son situaciones que vive el hombre, son creaturas en situación de vida especial.

La dictadura de la economía sitúa en el centro y eje de toda preocupación del hombre el ídolo dinero. El reduccionismo económico hace e la criatura humana *un hombre consumidor*, pero hay algo peor: lo hace *un bien de consumo*. Esto genera lo que el papa llama “la cultura del descarte” (UIT, p. 256). “Vivimos una cultura del desencuentro, una cultura de la fragmentación, una cultura en la que lo que no me sirve lo tiro, la cultura del descarte” (UIT, p. 268). Y se trata del descarte de los dos extremos: los ancianos y los jóvenes⁶.

En su diálogo con el entonces cardenal Bergoglio, el rabino Abraham Skorka le recuerda una midrash de un rabino del siglo XII, en la que cuenta que, durante la construcción de la Torre de Babel, se lamentaba más la caída al vacío de un ladrillo que la de un operario⁷.

“Nosotros debemos ir al encuentro y debemos crear con nuestra fe ‘una cultura del encuentro’. Una cultura de la amistad, una cultura donde hallamos hermanos, donde podemos hablar también con quienes no piensan como nosotros [...]. Ir al encuentro de todos sin negociar nuestra pertenencia” (UIT, p. 269).

tiempo nuevo. Buenos Aires: Espasa, 2014, 621 pp. “Homilías” y “Discursos” (UIT). Cito al papa actual por su autoridad humana como varón que dice y hace lo que predica, y que ha mantenido coherente continuidad en sus dichos y hechos desde hace más de dos décadas. Y por su insistencia en el diálogo como fundamento de la cultura del encuentro.

⁶ Con original expresión habla de “una eutanasia escondida: *la eutanasia cultural*: no se deja hablar a los ancianos, no se los deja actuar” (UIT, p. 350).

⁷ El Papa adopta el ejemplo y lo retrae un par de veces en sus discursos, véase UIT, p. 270, p. 301.

Así, podemos considerar como sinónimas las expresiones; cultura del encuentro, de la amistad, de la cercanía, de la solidaridad⁸, de la inclusión⁹.

a. La cultura del encuentro interreligioso

Una de las formas de la cultura del encuentro es la del diálogo interreligioso. En este campo, la Argentina exhibe probadas pruebas de precursión. En nuestro país es donde se han dado los primeros y continuados encuentros interreligiosos respecto del resto de América. De alguna manera dichos encuentros, no aislados, sino sostenidos en el tiempo, se constituyen en un modelo en su campo. Es hecho reconocido que el entonces cardenal Jorge Mario Bergoglio inició estas convocatorias a las que acudieron con aportes activos y firmes otras religiones: judía, islámica y protestante. Para prueba de lo dicho, bastarían un par de ejemplos: el volumen que recogió los diálogos del prelado católico y el rabino Abraham Skorka¹⁰, y, desde la pantalla televisiva, encuentros como los registrados sobre “Razón y fe”, entre los dos dialogantes predichos y el presbiteriano Dr. Marcelo Figueroa, recogidos en *Razón y fe* y en el *devedé* que lo acompaña¹¹. De igual manera, se reunió reiteradas veces con los hermanos islámicos, concitando las tres religiones monoteístas.

Skorka comenta:

Hay una gran tradición, es verdad, de diálogo interreligioso en nuestro medio últimamente. El cardenal lideró muchos momentos, acciones y

⁸ “Reconocer que la lucha contra el hambre pasa por la búsqueda del diálogo y la fraternidad [...], la promoción de la cultura del encuentro y la cultura de la solidaridad” (p. 333).

⁹ 145 “Cultura de la proximidad, de la cercanía, cultura de la inclusión, del encuentro (pp. 477-8). “La cercanía toma forma de diálogo y crea una cultura del encuentro” (p. 421).

¹⁰ BERGOGLIO, JORGE y ABRAHAM SKORKA. *Sobre el Cielo y la Tierra*. Buenos Aires: Sudamericana, 2010. Son el resultado de 40 reuniones de más de dos horas cada una entre los dialogantes, en sedes alternantes: el Arzobispado y la de la comunidad Benal Tikva.

¹¹ Cardenal Jorge Bergoglio, rabino Abraham Skorka y Dr. Marcelo Figueroa. Buenos Aires: Santa María, 2012, 48 pp.; con un *devedé* con el video que registra los diálogos sostenidos en el Canal 21, del Arzobispado de Buenos Aires. “En la medida en que se dialoga se bajan los decibeles de la voz”, dice Bergoglio (p. 30).

realizaciones de diálogo en ese sentido. Él, por ser la cabeza de una institución grande donde hay todo tipo de visiones y a mí, en menor medida, por ser de una comunidad más chica, nos trajo también todo tipo de críticas de gente que tiene una postura extrema y que dice no a lo que estamos haciendo en este momento.

A nivel personal, es un largo camino el que hicimos y espero que Dios nos dé muchos años más de vida plena y activa de compromiso como para seguir mostrando que el *diálogo es posible* (pp. 36-37).

Y el actual papa dice:

Los líderes religiosos estamos llamados a ser auténticos “dialogantes”, a trabajar en la construcción de la paz como intermediarios, sino como auténticos mediadores. Los intermediarios buscan agradar a todas las partes, con el fin de obtener una ganancia para ellos mismos. El mediador, en cambio, es quien no se guarda nada para sí mismo, sino que se entrega generosamente hasta consumirse, sabiendo que la única ganancia es la de la paz [...]. Dialogar con contrarios para instaurar en el mundo la cultura del diálogo, la cultura del encuentro” (p. 503)¹².

Los encuentros de esta naturaleza, que el ahora papa ha continuado a lo largo del año de su pontificado, no hacen sino retomar lo que se comenzó en nuestro país¹³. La Argentina fue el escenario de estos diálogos interreligiosos que consolidaron una forma de cultura del encuentro y se mostraron al mundo como posibles.

El cardenal Bergoglio auspició, además, el encuentro dialogal político. Es interesante el documento de trabajo que sintetiza la X Jornada de Pastoral Social de Buenos Aires. *Hacia una cultura del encuentro: la política, mediadora del bien común. Democracia. Desarrollo. Justicia social*¹⁴. El texto analiza el proceso que, a partir de 2001, fue viviendo el país como zozobra y lento rescate. Y lo que quedaba aún por hacer hace

¹² “En este diálogo, la contribución de las grandes tradiciones religiosas desempeña un papel fecundo de fermento en la vida social y de animación en la democracia” (UIT, p. 393).

¹³ Las palabras de apertura o recepción están recogidas en UIT.

¹⁴ Buenos Aires, Arzobispado de Buenos Aires, 2007; o www.pastoralsocialbue.org.ar: “Establecer una *cultura del encuentro* que implica estimular procesos de diseño de consensos y acuerdos que preserven las diferencias, convergiendo a los valores que hacen a la dignidad de

siete años. Insiste en la búsqueda de consensos y acuerdos que preserven las diferencias. Una de las constantes es el señalamiento de la ruptura del tejido social de la convivencia y la necesidad de robustecer la fragilidad de nuestros vínculos comunitarios. La vía de salida es “promover una cultura de diálogo y amistad social, compartiendo lo diverso, en pos de un proyecto común: el de una nación políticamente democrática, económicamente desarrollada y socialmente equitativa” (p. 6).

“La cultura del encuentro promueve y ve en el diálogo un instrumento de construcción y consolidación de la democracia” (p. 6). El documento condena la anomia reinante y el desencuentro que se ha instalado entre los argentinos y apela a la ética de la solidaridad. “Sin diálogo, no hay discusión ni consenso y, sin consenso, no hay futuro común para todos” (p. 8).

b. El diálogo de las culturas o el encuentro intercultural

En otro registro, ya no en el plano de las religiones, sino en el laical, quiero recordar un notable antecedente de cultura del encuentro, esta vez gestado no por ministros de religiones y en la capital del país, sino por un filósofo argentino, y en una universidad del Interior: el tucumano Víctor Massuh. Este pensador publicó en 1956, *El diálogo de las culturas*¹⁵. Este pequeño folleto fue la raíz de la que habrá de generarse, un cuarto de siglo después, el magnífico *Diálogo de las culturas*, concertado en Villa Ocampo, en 1978.

En efecto, el ensayo amplio de Massuh contiene *in nuce*, diría Croce, el proyecto que supo concretar años más tarde. Lo primero que nos revela del autor es su tenacidad y coherencia en el sostenimiento de sus convicciones intelectuales y humanas, uno de los rasgos de su noble espíritu.

la vida humana, la libertad y la equidad” (p. 5). La convocatoria es para la dirigencia política, social, académica, religiosa, empresaria, sindical y de las organizaciones sociales.

¹⁵ MASSUH, VÍCTOR. *El diálogo de las culturas*. Tucumán: Instituto de Filosofía, Facultad de Filosofía y Letras, UNT, 1956, 85 pp.; Cuadernos de Filosofía, 9.

En su ensayo realiza un repaso inicial sobre los principales filósofos de la historia y de sus presupuestos, cuyas tesis analiza, contrasta y discute. Es a propósito de Karl Jaspers y su *Origen y meta de la historia*, que destaca una afirmación: “La Edad Técnica ha logrado la unidad de la humanidad en la tierra”. Un aporte valioso de Jaspers es que caracteriza el pensar contemporáneo por tres rasgos: 1) el pensar ideológico¹⁶; 2) la simplificación por antítesis y 3) explicar todos los males humanos por una sola razón: raza, pueblo, doctrina. El Siglo de las Luces lleva al europeo a una verdadera ceguera egotista: Europa es el mundo. El resto de las culturas está por debajo de su nivel: Oriente, América y África no cuentan¹⁷.

Occidente es teórico racional y Oriente es estetizante y emocional, inefable. La unidad se dará cuando se integren la racionalidad y la intuición. F. Northrop postula, en *El encuentro de Oriente y Occidente*, una complementación en los tiempos futuros. Primará la frase de Goethe: “De Dios es el Oriente y de Dios el Occidente, y todo cabe en paz en la palma de su mano”.

Estima Massuh:

Nos cautiva saber que en el fondo su teoría de las culturas (de Northrop) es una vasta construcción introductoria que apunta a un objetivo concreto y único: *el problema de la integración espiritual del hombre*. El filósofo consigna estas reveladoras palabras: “Son necesarias ambas para que el hombre tenga una concepción adecuada y verdadera de sí mismo y del universo”. Llama nuestra adhesión saber que su designio básico al propiciar el encuentro complementador entre el componente teórico y el estético, entre el espíritu oriental y el occidental, entre la

¹⁶ “Un pensamiento analítico desenmascara detrás de toda afirmación una ideología, un interés económico (Marx), una expresión sexual (Freud), una mentalidad de clase o de resentimiento”.

¹⁷ A su vez, la tesis contraria, la de René Guénon, sostiene que Oriente absorberá a Occidente y lo salvará. Postura igualmente egotista. Occidente es teórico racional y Oriente es estetizante y emocional, inefable. La unidad se dará cuando se integren la racionalidad y la intuición.

sabiduría de la contemplación y el conocimiento racional, no fue otro que el del encuentro del hombre con la totalidad de sí mismo” (p. 29)¹⁸.

Frente a las tesis de Oswald Spengler y Arnold Toynbee y el ciclo vital, biológico que cumplen las culturas, Massuh dice que: “En el orden de las grandes culturas las defunciones no existen. Las culturas no mueren” (p. 69). Las sobreviven la universalidad de los valores que aportaron. El legado de todas las culturas está vivo¹⁹. En el encuentro de culturas, las voces se suman. Y Massuh enuncia así el desafío que espera al mundo: “Procurar que la pujante diversidad de las culturas no culmine en un encuentro hostil, sino en un diálogo mundial” (p. 71)²⁰.

En 1956, el tucumano postula: “En fin, si nuestra generación pudiera responder eficazmente al desafío del *encuentro* de las culturas, si fuera posible establecer una comunicación entre todas estas voces, sin duda que ello nos llevaría a un ensanchamiento ecuménico del horizonte espiritual, a una concepción más fraternal de lo humano, a la íntima intuición de que el mundo todo es morada del hombre” (p. 73).

El filósofo tucumano Massuh impulsa la realidad americana y halla que otro pensador argentino, este de Santiago del estero, Bernardo Canal Feijóo, en un ensayo suyo, *Confines de Occidente*, halla una explicación diferenciadora de las actitudes de las culturas hispanoamericanas respecto de las culturas del mundo. Dice Canal que hay tres grandes orientaciones culturales hispanoamericanas: 1. Una primera que halla en la raza, su fundamento, como es el caso de México, y que la tira en un movimiento *hacia atrás*. 2. Una segunda actitud, que ejemplifica con Ecuador, para la que la imantación es por la tierra, *hacia abajo*. 3. Y una tercera que representa la Argentina, que ofrece “una misión a partir de sí”: *hacia adelante y afuera*. La Argentina no cuenta con raza y tierra

¹⁸ La cultura occidental exalta cuatro metas propias: el individualismo del yo, el activismo, el intelectualismo y el prometeísmo, como sometimiento de la naturaleza. Oriente exalta la negación del yo, la pasividad contemplativa y la intuición.

¹⁹ “Las viejas culturas, desahuciadas por los filósofos de la decadencia, gozan hoy de una perfecta salud. La historia no es un cementerio cultural al modo spengleriano” (p. 70).

²⁰ “Es posible que una de sus metas mayores consista en precisar los medios por los cuales los componentes filosóficos y los ideales de culturas diversas puedan iniciar los pasos de una mutua comprensión” (p. 72).

como fuerzas básicas, que la retraigan, sino con “un subjetivismo auto-creador fuerte”, que la impulsa más allá de sí y al futuro por eso: “Los argentinos proyectan hacia adelante su ansiedad entre escéptica y visionaria –dice el ensayista santiagueño–. El empeño futuro del americano es merecer el pasado del mundo” (p. 77).

Y lo sintetiza en una frase que opera como un lema de programa: “El empeño futuro es merecer el pasado del mundo”. Esta es la actitud que encarnó Lugones, con su voluntad integradora, que, una vez sabidas las llaves lingüísticas de los idiomas modernos (italiano, francés, inglés), exploró las lenguas clásicas (griego y latín), para orientarse más tarde al árabe, como una nueva salida al diálogo con los textos de todas las grandes culturas.

Y es la misma actitud que expresara Borges: “Debemos pensar que nuestro patrimonio es el universo”²¹. Y, más tarde, “Somos herederos de toda la cultura occidental”. Saber pararse frente al legado de todas las culturas del mundo con receptiva capacidad de quien siente que nada de lo humano le es ajeno. Que puede hacer suya por asimilación la riqueza de latitud planetaria. Y recordar, quizá la frase de Goethe: “No hay buenas o malas influencias, sino buenas o malas naturalezas digestivas”²².

Y fue Ortega y Gasset quien, luego de conocer la actitud espiritual de los argentinos, nos calificó con un adjetivo revelador: “porosos”, abiertos con espontaneidad y por naturaleza a las influencias. “La mejor excelencia que advierto en los argentinos es la porosidad. La Argentina es un pueblo, una nación porosa”. Hemos sido porosos en la inmigración, en el diálogo lector con la literatura universal, con el teatro lírico y el dramático en sus idiomas originales, en los viajeros que hemos acogido siempre con hospitalario interés, y que tanto han escrito sobre nuestra realidad, etc. Y si con ello se nos plantea el riesgo de la imitación y el

²¹ BORGES, JORGE LUIS. “El escritor argentino y la tradición”, en *Discusión*, Buenos Aires, 1932.

²² Los pensadores hispanoamericanos aspiraron a un hombre integrado, al *uomo universale*, desde América. Así postularon su denominación: “El hombre completo”, de Hostos; “El hombre entero”, de Martí; “El hombre pleno”, de Rodó; “El hombre universal”, de Pedro Henríquez Ureña; o “El hombre total”, de Saúl Taborda. Esto lo recuerda Massuh en otro de sus libros: *El llamado de la Patria Grande*, Buenos Aires, Sudamericana, 1983.

calco, que nos pueden alienar culturalmente, también nos da la ocasión de la reelaboración y el apropiamiento. A propósito, reflexiona Massuh:

La actitud de desarraigo es garantía de nuestro universalismo. En efecto, las más diversas culturas nos han apasionado y hemos mostrado siempre el ánimo pronto a comprenderlas. No sería exagerado sostener que en nuestra intimidad no sentimos lo que ha llegado a llamarse “*el encuentro hostil de las culturas*”. Las razas y las nacionalidades diversas han encontrado, entre nosotros, formas originales de comunión. Desde nuestro rincón marginal nos hemos habituado a reconocer que lo distante nos pertenece; el mundo nos resulta una multiplicidad viviente, una morada de personas culturales, un contorno inmediato.

Occidente acortó las distancias físicas, su impulso técnico ayudó a unificar la tierra; es posible que América complete esta hazaña suprimiendo las distancias entre las culturas, entre las opuestas interpretaciones del mundo y de la vida. El espíritu occidental acentuó los dualismos irreductibles; su genio fue el de la discriminación analítica. Es posible que el espíritu americano contribuya a atenuarlos revelando los secretos vínculos que atan los contrarios, su genio puede ser el de la comunión. Para nosotros, las culturas de Oriente y de Occidente no son las mitades en que se divide el globo, sino las formas de un mundo que sentimos vivir en nuestro ser con unidad indivisible. Sus propias diferencias estimulan nuestra ambición. Si tales diferencias pueden llevar a la historia a un desgarramiento, confiamos que con nosotros, y en nosotros, ese desgarramiento cesará (pp. 83-4).

Soy generoso en la transcripción de las consideraciones del filósofo porque ellas son el fundamento de su logro posterior, andados los años. Lo que vio con claridad en 1956 lo habrá de realizar en 1977. Su síntesis se apoyaba en esta frase: “El ánimo dialogante entre las grandes tradiciones culturales” (p. 72).

Y con mayor definición, señala una posible misión de la cultura argentina, es decir, de los hombres cultos del país, cuando expresa:

Las culturas mayores son totalidades abiertas, se enriquecen en sus contactos con lo extraño y un activo núcleo interno las impele fuera

de sus propios límites. Cuanto más profundas y creadoras, tanto más imprecisas resultan sus fronteras.

Y aquí viene la propuesta generacional en pro del encuentro de las culturas como una de las posibilidades en el marco de la cultura del encuentro: “En fin, si nuestra generación pudiera responder eficazmente al desafío del *encuentro* de las culturas, si fuera posible establecer una comunicación entre todas estas voces, sin duda que ello nos llevaría a un ensanchamiento ecuménico del horizonte espiritual, a una concepción más fraternal de lo humano, a la íntima intuición de que el mundo todo es morada del hombre” (p. 73).

Fluyeron los años y, en 1977, Víctor Massuh era delegado permanente ante la Unesco, y entonces presidente del Consejo Directivo de la entidad. Desde esa posición comienza a bregar para concretar aquel diálogo de culturas que imaginó un cuarto de siglo atrás, en su florida Tucumán. Y lo logró. Entre los días 29 de noviembre y 2 de diciembre de 1977, en la sede de Villa Ocampo, donada por las hermanas Victoria y Angélica a la Unesco, se concertó el primer “Diálogo de las culturas” del organismo internacional²³. El animador del proyecto desde la sede de París y el presidente de la reunión en la Argentina fue Massuh, algo opacado por la dueña de casa en la percepción de las gentes. Pero, si bien Victoria encarnaba en sí el diálogo intercultural propuesto y la articulación de lo criollo raigal con el universo mundo, quien lo soñó y lo concretó fue Massuh.

El encuentro en San Isidro mostró la viabilidad del diálogo intercultural que hizo camino fructífero en tierra argentina. Nuestro país siempre fue hospitalario, como lo cifran los dos versos de Leopoldo Lugones para el Centenario de 1910: “Este país que tiene / del lado de venir puesta la llave”.

²³ Las ponencias fueron recogidas en un tomo de la revista que dirigía Victoria: *Diálogo de las culturas*. SUR, Buenos Aires, nro. 342, mayo-junio de 1978, 187 pp. La mesa directiva estuvo constituida por Massuh como presidente; Germán Arciniegas (Colombia), Roger Caillois (Francia), Alionar Diop (Senegal), como vocales, y Juan Liscano (Venezuela), como secretario.

Massuh retomará su concepción juvenil y subrayará “la voluntad dialógica argentina” (p. 181) y, sabemos que la gente conversable es gente de paz. Este diálogo es motivo de la educación. Massuh nos dio una atendida definición de la tarea: “Educar es un acto por el cual un ser se inclina sobre otro para ayudarlo en el doble camino hacia su propia identidad y hacia la comunidad”²⁴.

Quiero asociar a estas reflexiones lo que ha dado en llamarse falsamente “cultura global”, cuando se trata de una “cultura globalizada”: la norteamericana. Ahora le sumamos una acertada comparación geométrica, que ya hacía el cardenal Bergoglio y hoy repite el papa en su exhortación *Evangelii gaudium*: la esfera global no es la imagen adecuada, sino el poliedro. La esfera es la indiferenciación de todo en un todo que no tiene respeto por las diferencias. El poliedro, en cambio, es la coexistencia de todas las particularidades en la unidad, donde cada cual mantiene su parcialidad. El poliedro es la imagen del encuentro intercultural.

La uniformidad cultural es grave porque mata los matices, y no une, sino que unifica. La diversidad de culturas es una expresión de la riqueza y diversidad humanas. Los hombres buscan la unidad, pero sus contextos y sus puntos de partida difieren. La identidad y conciencia de sí son fundamentales para el diálogo. Esto evita que se dé la colonización cultural y la enajenación. Pero, complementariamente, conocemos mejor nuestra cultura en la medida que conocemos otras²⁵.

Es tan importante buscar las coincidencias como demarcar las diferencias. Un diálogo basado solo en coincidencias está edificado en arena.

²⁴ MASSUH, V. *El llamado de la Patria Grande*, op. cit. p. 150. Massuh es un notable laborador de síntesis, que sabe allegar armoniosamente los extremos. Dolores Cossio recuerda su manera de pararse frente a los opuestos y decir: “Sí, pero...” y articularlos como complementarios. Véase GERARDO ANCAROLA ET AL. *La trayectoria intelectual de Víctor Massuh. Diálogo sobre temas de su pensamiento*. Buenos Aires: Academia Nacional de Ciencias de Buenos Aires y Academia Nacional de Ciencias Sociales, Morales y Políticas, 2004.

²⁵ “Los organizadores del mundo, serios y humanos, podrían ser, sin embargo, una amenaza tan grave para la cultura como aquellos que empleen métodos más violentos. Una cultura mundial que fuera simplemente una cultura uniforme no sería cultura. Tendríamos una humanidad deshumanizada. Sería una pesadilla” (ELLIOT, T. S. *Notas para la definición de la cultura*, 1942).

En 1956 Massuh advertía: “El pluralismo no siempre facilita el encuentro intercultural. Genera el riesgo del mosaico y el fragmentarismo”. En 1978, escribe:

El pluralismo es la condición de todo diálogo, pero no es el diálogo mismo. El pluralismo, en varios aspectos, se halla más cercano al fragmento que a la unidad, más del recelo que de la comprensión, más del caos que del cosmos [...]. El pluralismo se cumple plenamente si conduce al universalismo, a la unidad de los diverso (p. 99).

Massuh propone, como bases para consolidar dicho diálogo intercultural, estos principios:²⁶

1. La tolerancia, con el reconocimiento del otro.
2. Todo producto cultural valioso es atendible. Con lo cual se acepta la simultaneidad de lo diverso.
3. Suspender la antinomia entre cultura dominadora/cultura dominada.
4. Evitar la desmesura. Massuh en todo predicó siempre una *sophrosyne* sostenida., p. ej. “La politización es la desmesura de lo político”.

Nuestro país, en medio de tantos desaciertos y salidas extraviadas, puede exhibir orgulloso, en el contexto de América, dos precursiones de importancia en el campo de la cultura del encuentro: una, la interreligiosa, y otra, la intercultural, una religiosa y otra laica. Y esos aportes de ensayo fructuoso son los primeros en este lado del mundo, y aun anticipados a los del Viejo. Bien podemos tomarlos como modelos de lo posible.

El encuentro visto como conducta cultural. Esa conducta nace de la educación. Hay una analogía profunda entre el diálogo interpersonal y el dialogo intercultural. Y esto debe ser atendido desde la educación.

²⁶ La síntesis de su concepción la retomó en su discurso final del encuentro en Villa Ocampo, véase *Diálogo de las culturas*, ob. cit., pp. 98-101.

La educación es la base de la cultura del encuentro. La educación camina con dos piernas: la disciplina y la libertad. El encuentro avanza sobre dos apoyos: el diálogo y la tolerancia.

La educación por el diálogo y para el diálogo: puente del encuentro

“Hoy, o se apuesta por el diálogo y por la cultura del encuentro, o todos perderemos” (UIT, 393).

a. El puente cluso y los gestores del diálogo

Precisamente, una de las imágenes más antiguas para graficar la validez del diálogo es la del puente. Repárese en cómo el corte de puentes supone la interrupción dialogal entre el Uruguay y la Argentina, por el conflicto de las pasteras. Si usted vuela el puente, rompe el diálogo, y su restauración es cada día más difícil. El diálogo es creatura tan delicada que, para salvaguardarla, se han creado figuras diversas. Advierta usted la diversidad de designaciones que se han inventado para nominar los pasos graduados en la empresa pontonera. El *facilitador*, que solo atiende a crear las posibilidades del diálogo, pone en contacto los cabezales, pero no opina; el *negociador*, experto en escuchar demandas, definir las y calibrarlas; el *mediador*, que opera entre ambos extremos para acercar las partes y sentarlas en torno a una mesa; el *moderador* que, una vez sentados frente a frente, se encarga de evitar que se encrespe la palabra en tensiones o agravios, y de amortecer las salidas de tono que ponen en riesgo la proximidad lograda²⁷; el *activador*, que dinamiza o fogonea el retomar el diálogo entibiecido; el *componedor*, que vuelve a soldar lo roto; y la última designación adoptada: *gestor de buenas propuestas y oficios*. Y ahí estamos. La diversidad de apelaciones para designar los grados dichos evidencia la dificultad de soldar lo roto, y, con ello, la delicada relojería que exige reanudar lo interrumpido. En fin, esta

²⁷ “En la medida en que se dialoga se bajan los decibeles de la voz”, dice Bergoglio, en *Razón y fe*, ob. cit., p. 30.

diversidad de operarios y sus funciones subrayan el valorpreciado que es el diálogo.

Esta tónica está facilitada por la cultura de la prisa, de la precipitación, en la que la gente confunde “rapidez” con “eficacia”, y agitación con actividad. La cultura de la prisa en lo dialogal genera tres efectos nocivos: la desmemoria, la superficialidad y la impulsividad. La cortesía requiere tiempo y consideración. Frente a esta cultura de la precipitación, se está desplegando el elogio de la lentitud y la cultura *slow*²⁸.

b. El hombre, criatura dialogante

El hombre, se ha dicho desde los griegos, es un animal que habla (*homo loquens*). Pero, en rigor, es plenamente hombre cuando dialoga, cuando es un animal dialógico. La dialogicidad es connatural al ser humano. El diálogo revela su dimensión social. El hombre es un ser dialogante. En este terreno, las empresas han sido pioneras: han hecho del diálogo –y de especialistas en él– un instrumento apto de negociación.

c. El diálogo en la escuela

El diálogo no es una capacidad natural, sino una competencia adquirida. Se enseña y se aprende, es producto de la educación. Pero, curiosamente, no se le hace espacio en los planeamientos docentes. No lo vemos figurar en los contenidos curriculares. En rigor, el diálogo debería ser un **contenido transversal fuerte**, desde varios ángulos, al menos dos:

- a) En primer lugar, debería ser el método primordial de toda la enseñanza-aprendizaje, en todos los niveles, en todas las asignaturas.

²⁸ “En el mundo, en las sociedades, hay poca paz porque falta el diálogo, le cuesta salir del estrecho horizonte de los propios intereses para abrirse a una confrontación auténtica y sincera. Para la paz se necesita un diálogo tenaz, paciente, fuerte, inteligente, para el cual nada está perdido. El diálogo puede ganar la guerra. El diálogo permite vivir juntas a personas de diferentes generaciones, que a menudo se ignoran; permite vivir juntos a ciudadanos de diversas procedencias étnicas, de diversas convicciones. El diálogo es la vía de la paz. Porque el diálogo favorece el entendimiento, la armonía, la concordia, la paz”.

“Discurso a los participantes en el encuentro internacional por la paz, organizado por la comunidad de san Egidio” (30 septiembre 2013, UIT, pp. 502-505).

Es la vía milenaria de la relación maestro y discípulo en Oriente y Occidente. Alan Bloom dice: “La educación será socrática o no será”. Esta es una clave hoy perdida. Sócrates hace del diálogo un instrumento de conocimiento mostrando su funcionamiento real en trato vivo con sus diversos interlocutores. Muestra, andando, la eficacia del movimiento, su valor procedimental, al tiempo que lo usa con eficiente muestra. Todo docente debe ser maestro dialogal.

- b) En segundo lugar, debería ser un contenido explícito de enseñanza. Cuáles son sus condiciones, qué competencias requiere, qué capacidades desarrolla. Didáctica y práctica del diálogo, eso falta.

La dificultad para el diálogo radica en que no es materia de enseñanza en ninguno de los ciclos de la educación argentina, de la primaria a la universitaria. Se suele rescatar en los posgrados, como voluntad por parte de los docentes frente a alumnos no habituados al intercambio, al comercio verbal. Y diálogo significa ‘a través de la palabra’. Esa es la vía y camino.

Cada día nos llegan por vía digital –con saludable sentido de auto-crítica– bromas sobre el destierro del diálogo en las nuevas generaciones y muestras divertidas por absurdas, pero lamentables, de citas que anulan lo dialogal, pero que desmoralizan por lo que revelan de deterioro de la palabra viva intercambiada. Los jóvenes están intermediados por el celular. No hablan entre sí, se envían mensajes.

Las razones del amortecimiento u opacamiento del diálogo en la educación se genera en tres causas:

- 1) La ausencia de su didáctica y de su uso real en la escuela.
- 2) La omisión de la mesa familiar, que era ejercitativa de lo dialogal en lo cotidiano; hoy los padres no le hacen espacio a situaciones dialogales diarias como las proponía el almuerzo o cena en familia.
- 3) La propuesta interactiva del mundo digital. Esta última es la causal más seductora. Sustituye el diálogo real de dos personas frente a frente por una pantalla y un lector. Esta situación mata el contrato dialogal. Lo interactivo es engañoso porque simula un diálogo inexistente. La más antigua y válida de las formas de la interac-

ción es el diálogo directo mismo. La propuesta digital excluye a la otra persona y nos sume en una suerte de autismo de espejo. Es la simulación de lo dialogal.

La falta de ejercicio real del diálogo entre los adolescentes les escamotea la posibilidad de una efectiva inserción social. Los perjudica laboralmente pues se les hace muy cuesta arriba sacar adelante una entrevista de trabajo; y si lo tiene, cómo se dará lo dialogal con sus jefes, sus pares y sus empleados. Pero hay otro nivel más abarcador aún que es igualmente preocupante: su participación real en la vida democrática. No está habituado a escuchar, a morigerar su tono, a reconsiderar su punto de vista, a defender con nitidez lo que piensa, etc. Todas competencias requeridas para el diálogo en una sociedad democrática.

El diálogo en la escuela es una forma de simulador de vuelo para lo social. Allí se ejercita lo que mañana el ciudadano habrá de aplicar en la vida comunitaria²⁹.

Si nos basamos en las inteligencias múltiples de Howard Gardner³⁰, dos de ellas son esenciales para la educación para el diálogo: la intrapersonal y la interpersonal. La primera, porque es la vía por donde se avanza en el gobierno de sí mismo, en el control emocional y, con ello, en el dominio de las actitudes, fundamentales en el diálogo. La interpersonal, porque supone el arco tendido a otros, y el diálogo es el mejor puente.

d. Las competencias que el diálogo desarrolla

El diálogo es una escuela de convivencia, un espacio de participación y su uso hace maestro en él. Es exploratorio y se va edificando con pequeñas coincidencias, con consensos parciales. Las competencias y valores que desarrolla, al exigir condiciones, son altamente estimables.

²⁹ En otro sitio hemos mostrado de qué manera una asignatura como Construcción de Ciudadanía no incluye el diálogo como contenido explícito de enseñanza. Una vez más, no se entiende para qué sociedad se prepara al alumno si no se le enseña la vía natural del diálogo con sus conciudadanos.

³⁰ *Las inteligencias múltiples* (1983). Hay edición de Buenos Aires: Paidós, 1992.

El *respeto*, que significa (*re-spectum*) mirar dos veces el contexto, las circunstancias y a los participantes, y, por ello, nos situamos mejor en el medio y frente a ellos.

La *adecuación*, que condiciona el tono, las formas de las apelaciones y las modalidades de la cortesía. Las actitudes corporales y el lenguaje gestual (contacto ocular directo, posturas físicas abiertas, tensión atenta)³¹.

El *lenguaje* que busca la claridad, la concisión, la precisión que evita las ambigüedades y los equívocos, que enredan el tejido verbal; que elude los estereotipos, que mide su tiempo en respeto del otro, que no se solapa con la palabra del vecino³², que sabe comenzar evitando el “no” inicial del argentino dialogante; que busca subrayar inicialmente las coincidencias y contactos.

La atención o *escucha atenta* del otro; esta es una dificultad creciente, dada la indole de acusada condición anótica de nuestros muchachos³³.

La *tolerancia activa*. Los foros de discusión, a la manera del dintel de la escuela pitagórica (“Nadie entre aquí si no sabe matemática”) deberían advertir: “Nadie entre aquí si no es tolerante”. *Tollere*, en latín, significa ‘soportar, levantar, aguantar’; pero también ‘retirar, borrar, anular’³⁴. La tolerancia destierra los extremismos y los fanatismos. Rescato una definición acertada de Chesterton: “El fanatismo radica en la imposibilidad de una mente para imaginar otra mente. El fanático tiene

³¹ Las actitudes son muchas veces más elocuentes que las palabras. San Francisco de Asís decía: “Anunciará el Evangelio siempre; y si es necesario, con palabras”, proponiendo el ejemplo vivo y la conducta antes que el verbo.

³² Los programas “dialogados” de televisión son una buena escuela para que nuestros muchachos aprendan a corregirse en cabeza ajena: los que sobreponen el discurso propio al del otro para no dejarlo oír, los que chicanean o ironizan, los que desvirtúan lo dicho con exageraciones, los que hacen falsas comparaciones, y un larguísimo etcétera, en tenidas no de a dos voces, sino de a media docena simultáneas.

³³ 169 Simpático el cuento del abad Menapace. El cura está en el altar ya por comenzar la misa y advierte que el sacristán, con el pie, inadvertidamente, acaba de desenchufar el micrófono. El sacerdote se dirige al público y le dice: “Estamos sin micrófono”. Y todos, a una, responden: “Y con tu espíritu”.

³⁴ Hay dos tipos de tolerancia: la pasiva, que dejar hacer sin intervenir, lo que revela una definida indiferencia, denunciada por el papa que habla de la “globalización de la indiferencia”, que nos aqueja; y la activa, que, respetuosa de la diferencia, procura y se aplica a entenderla.

un solo universo. El fanatismo es la imposibilidad de concebir seriamente la alternativa de una proporción. No tiene nada que ver con la creencia en la proposición misma”³⁵.

Facilita la empatía por el prójimo³⁶, capacita para la convivencia, promueve la reciprocidad, la superación de la percepción etnocéntrica y egotista, estimula la creatividad y la iniciativa³⁷.

Activa *la asertividad*, que es la afirmación de sí mismo en la expresión libre, directa y adecuada de lo que se siente y piensa, con lo que consolida la confianza en uno y en su identidad personal³⁸.

La educación en el diálogo y para el diálogo debe ser un ejercicio mayéutico cotidiano en los colegios³⁹. Con el diálogo se aprende a escuchar a otros, se gana en comprensión, se cultiva la tolerancia activa, se flexibiliza el ánimo del muchacho, se hace más porosa su capacidad de intercambio, se reafirma en lo propio o se ductiliza, matiza y corrigen los juicios personales a la luz de las opiniones ajenas. La cultura dialógica desarrolla un haz de actitudes fundamentales para la democracia. “La base de la democracia es el diálogo”, dijo John Dewey.

Phillipe Meirieu titula drástica pero certeramente un ensayo *Educación o guerra civil*. Como están las cosas en el mundo contemporáneo y por casa, debemos pensar en cambiar el rumbo y buscar la concordia dialógica. No dialoga el gobierno con los medios, no hay una verdadera democracia participativa alineada tras el bien de la República, no hay encuentro intergeneracional, no hay diálogo familiar, no hay acuerdos

³⁵ CHESTERTON, GILBERT K. “El fanático”. En *El reverso de la locura*. Santiago de Chile: Editorial del Nuevo Extremo, 1959, pp. 153-155.

³⁶ Decía Chesterton que una amistad entre dos personas se funda en un *pub*, durante 300 noches y acompañados de un barril de cerveza.

³⁷ Un inveterado prejuicio argentino estima que el que no piensa como yo es hombre de mala fe.

³⁸ Los argentinos son de alguna manera habitantes laputenses de los que nos habla Swift en *Viajes de Gulliver*, libro IV. No tienen real interés en dialogar. Cada cual está cerrado en su insularidad mental. Para que dialoguen entre sí, operan unos pajes con un globo atado a un palo con el que golpean la oreja para que escuchen y la boca del otro para que hable. Son “gestores del diálogo”.

³⁹ El apólogo oriental de los tres monos, que lleva por leyenda: “Ver, oír y callar”, es pedagogía para sometidos en su tercer lema. Por callar frente a lo que se ve y se oye, se cae en el acostumbramiento del silencio del cual no se sale, sino tarde.

en políticas básicas y perdurables de todas las fuerzas políticas. No hay cultura del encuentro como conducta social asumida⁴⁰.

El diálogo debe ser el fundamento de toda pedagogía, su didáctica y su práctica deben ser pan cotidiano en el aula y fuera de ella. Porque el hombre dialógico activo, tolerante y asertivo es el que mejor está alisado para reconstruir el dañado tejido social argentino. Caminar hacia la cultura del encuentro por vía dialógica, buscando consensos y respetando las diferencias, fundando acuerdos en valores compartidos, en todos los niveles y campos de la vida pública. Los puentes de la palabra dialogal rompen la insularidad del individualismo. *Los hombres no son islas*, decía el sabido título del libro de Thomas Merton. La construcción de un archipiélago es parte de la educación, siempre con el diálogo como ingeniero pontonero del bien común de los argentinos.

⁴⁰ “Entre la indiferencia egoísta y la protesta violenta siempre hay una opción posible: el diálogo. El diálogo entre las generaciones, el diálogo en el pueblo [...]. Un país crece cuando sus diversas riquezas culturales dialogan de manera constructiva: la cultura popular, la universitaria, la juvenil, la artística, la tecnológica, la cultura económica, la cultura de la familia y de los medios de comunicación, cuando dialogan” (UIT, p. 392).

Se terminó de imprimir en Impresiones Dunken
Ayacucho 357 (C1025AAG) Buenos Aires
Telefax: 4954-7700 / 4954-7300
E-mail: info@dunken.com.ar
www.dunken.com.ar
Julio de 2014