

BOLETIN DE LA ACADEMIA NACIONAL DE EDUCACION



Número 83

Buenos Aires, Octubre de 2010

IDEAS Y TRABAJOS

JORNADA DE ARTE 2009

“Las industrias culturales a debate”

Oradores:

**Dra. Ana Lucía Frega y
Dr. Norberto Luis Griffa**

Pág. 2



Comisión Directiva:

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



“El aprendizaje autorregulado.
Su importancia para la educación”,
por la **Prof. María Celia Agudo de Córscico**

Pág.9



“Formación docente y resiliencia”,
por la **Prof. Catalina Méndez de Medina Lareu**

Pág.16

EDUCACION EN LA ARGENTINA

- Encuentros de formación y capacitación en tres universidades nacionales Pág. 18
- Renovados desafíos de igualdad y mayor calidad educativa para las escuelas rurales de todo el país Pág. 19
- Pedido de presupuesto universitario para 2011 Pág. 21
- Buscan un consenso federal para educar en las cárceles Pág. 23
- El sitio educ.ar presentó la página Museos Vivos Pág. 26

EDUCACION INTERNACIONAL

- Crece la participación de la educación en el gasto público de los países de la Oede..... Pág. 27
- La Unesco presentó el portal Enlaces Pág. 28
- Los Ministros de Educación de Iberoamérica se reunieron en Buenos Aires Pág. 29

VIDA ACADEMICA

- El Dr. **Sanguinetti** en Córdoba Pág. 32
- Jornadas Nacionales coordinadas por la Dra. **Frega** Pág. 32
- Distinción Pág. 32
- Conferencias Pág. 32

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

- De los objetivos de la Academia Nacional de Educación -

Miembros de Número:

Prof. María Celia AGUDO DE CORSICO
Dra. Beatriz BALIAN de TAGTACHIAN
Dr. Pedro Luis BARCIA
Dr. Antonio M. BATTRO
Dr. Jorge BOSCH
Dr. José Luis CANTINI
Prof. Alberto Raúl DALLO
Dra. Ana Lucía FREGA
Prof. Cristina Elvira FRITZSCHE
Dra. María Antonia GALLART
Prof. Alfredo Manuel van GELDEREN
Dr. Alieto Aldo GUADAGNI
Dr. Roberto Manuel IGARZA
Dr. Guillermo JAIM ETCHEVERRY
Dr. Julio César LABAKE
Dr. Ramón Carlos LEIGUARDA
Dr. Juan José LLACH
Prof. Rosa MOURE DE VICIEN
Dr. Horacio Alcides O'DONNELL
Dr. Humberto PETREI
Dr. Miguel PETTY S.J.
Dr. Avelino J. PORTO
Ing. Horacio REGGINI
Dr. Adalberto RODRIGUEZ GIAVARINI
Prof. Marta Beatriz ROYO
Lic. María SAENZ QUESADA
Prof. Antonio F. SALONIA
Dr. Horacio SANGUINETTI
Dra. Ruth SAUTU
Dra. Luisa Margarita SCHWEIZER
Dr. Luis Ricardo SILVA
Dr. Pedro SIMONCINI
Ing. Marcelo SOBREVILLA
Dr. Alberto C. TAQUINI (h)
Lic. Juan Carlos TEDESCO
Dr. Jorge Reinaldo VANOSI
Dr. Marcelo J. VERNENGO

Académicos Eméritos:

Dr. Alejandro Jorge ARVIA
Mons. Guillermo BLANCO
Dr. Pedro J. FRIAS
Dr. Alberto Pascual MAIZTEGUI

Académicos Correspondientes:

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

JORNADA DE ARTE 2009

“LAS INDUSTRIAS CULTURALES A DEBATE”

El martes 15 de septiembre de 2009 se realizó en la sede de la Academia Nacional de Educación la Jornada de Arte 2009 sobre “Las industrias culturales a debate”, con exposiciones a cargo de la académica Dra. Ana Lucía Frega y del Dr. Norberto Griffa, director del Departamento de Arte y Cultura de la Universidad Nacional de Tres de Febrero.

Dra. Ana Lucía Frega:

Buenas tardes. Agradezco especialmente la presencia del profesor Alfredo van Gelderen quien, desde su eminente labor como secretario de la Academia, durante muchos años generó una serie de encuentros que pusieron, justamente, la “educación a debate”.

En ese modelo me inspiré al tratar de encontrar el tema para esta nueva jornada de arte. Busqué un tema para debatir.

Desde que tuve la suerte y el honor de ser incorporada a la Academia en el año 2000, se han concretado Jornadas sobre Arte y Educación. Debatir sobre arte y educación es una manera de poner en contexto un tema que es sumamente importante, aunque no de los más habituales en el campo de la pedagogía. Sí, desde ya, en el campo de la pedagogía de los especialistas, pero no a nivel de los generalistas en relación, tanto al arte, como a los procesos formativos que le son propios.

¿Por qué elegimos hablar hoy sobre las “industrias culturales”?

Este año cayó en mis manos el libro “**Siete días en el mundo del arte**”, de la socióloga y crítica de arte Sara Thornton. En él la autora da cuenta de la cantidad de interrogantes que se le suscitaron al acercarse al mundo del arte. En la página doce sostiene:

“ a pesar de su auto referencialidad y muy al estilo de una sociedad de devotos seguidores, el mundo del arte depende del consenso tanto como de los análisis individuales o el pensamiento crítico”.

Las recientes reformas educativas en nuestro país, la primera que fue medular en materia de contenidos básicos comunes correspondientes a la Ley 24.195, retenidos en la Ley 26.206, prevén instancias referidas al contenido de esta cita.

Lo que se espera que haga el sistema educativo en materia del arte es de una densidad impresionante y tiene como componente operativo importante el que haya análisis individuales y que ese análisis individual dé lugar al ejercicio del pensamiento crítico en el cual la obra de arte sería el objeto de estudio que en ese momento genera el operativo del pensamiento y el operativo del juicio crítico.

A continuación de la cita anterior, Sarah Thornton dice:

“Mi investigación me ha llevado a pensar que las grandes obras no aparecen, se hacen”.

Se hacen porque hay quienes analizan y quienes ejercitan el juicio crítico. En diálogo con el escritor y editor Eric Vans, sostiene que la ferviente sociabilidad del mundo del arte tiene beneficios inesperados. Observen lo que dice:

“La gente realmente habla sobre el arte que ve”.

Un aparte, ante esta idea. Imaginen mi problema, yo soy predominantemente música y la percepción en música no tiene nada que ver con la percepción en las artes visuales. La percepción,

la construcción de sentido, el ejercicio del análisis, en distintos objetos artísticos, sometidos a la visión o a la audición, son procesos diferentes. Sigue Eric Vans:

“Si estoy leyendo algo, digamos, de Roberto Bolaño voy a encontrar muy poca gente con quien comentarlo. Leer lleva mucho tiempo y es una tarea solitaria. Mientras que el arte promueve comunidades imaginadas de rápida formación”.

¿Se puede enseñar el arte? ¿Qué se enseña cuando uno está preparando artistas de los distintos lenguajes?

Es decir, de una manera u otra, Sara Thornton habla del mundo del arte, del mundo del arte comercio, del mundo del arte consumo, de la validación de una obra de arte... Habla de alguna forma de preparación / educación.

Bienales como la de Venecia (uno de los “mundos” que investiga la autora), o la de San Pablo; festivales de música o danza; producciones de cine o teatro; concursos literarios... todos estos hechos, que “preparan/determinan” ¿no son en realidad estrategias educativas?

Creo que esta pregunta, esta mirada, son válidas y justifican esta Jornada con las industrias culturales como tema central.

Estamos viviendo un tiempo en el cual el empuje de lo que podemos llamar los operativos de las industrias culturales -por favor, no estoy usando la palabra operativo de una forma peyorativa- los operativos, las acciones, los hechos, los eventos, Internet incluida, constituyen acciones educativas Pero se nos plantean interrogantes:

- ¿será que se van a convertir en una forma alternativa de educación?
- ¿Lo son ya?
- ¿Es el hacer de la industria cultural una manera informal de educación?
- ¿Es complementaria del sistema general?
- ¿Deberían articularse?
- ¿Las pondríamos en el campo de la educación informal?

Estas cuestiones y otras, que seguramente nos planteará nuestro invitado, el Dr. Norberto Griffa, generaron el tema de esta Jornada Arte y Educación 2009.

Una última cita en la página 51 del libro de Sarah Thornton, una cita al pasar:

“La subasta es el síntoma de algo mucho más complejo, como un sarpullido. Es vulgar, de la misma manera en que es vulgar la pornografía”.

En este criterio se convalidan algunas obras de arte y se discute nada más que por una cuestión de cantidad de millones de dólares.

En otras épocas, nos preguntábamos de otra manera cómo convalidábamos una obra de arte, por ejemplo, nos preguntábamos *no sólo* cuánto cuesta, sino:

- qué experticia técnica hay en una determinada creación,
- qué búsquedas técnicas hay,
- cuál es la originalidad de la mirada.

Ya que, si uno se acuerda de Roberto Bolaño y lo lee, es justamente por el enfoque de Roberto Bolaño, no simplemente por las palabras que usa, ellas ya están en el diccionario. Es decir, el valor en dólares sería una consecuencia del valor/o valores propios, distintivos. No al revés. Sigue al respecto la cita:

“Yo no tengo ningún problema con el mercado del arte”.

Es un creador el que habla. No tiene problema con el mercado del arte. Es un elegante sistema darwiniano.

“Algunos coleccionistas, efectivamente, compran opciones de futuro sobre la posible importancia cultural de una obra. El precio alto está bien para la cantidad de usuarios que en último punto la van a usar, la van a apreciar. La lógica es que la gente que entre en mi mausoleo/ museo privado va a estar encantada con esta pintura. Hay 10 millones de personas sobre la faz de la tierra dispuestas a pagar 10 libras para verla. Así que para mí, la obra vale 100 millones de libras”.

Como con todas estas ideas es difícil generar respuestas, la Academia invita a un experto para ayudarnos a pensar sobre las “posibles” incidencias educativas de las “industrias culturales”. No creo que agotemos el tema, que parece denso.

Quizás, al final de este encuentro, o de un futuro simposio sobre el tema, reencontremos una hipótesis que me es muy cara y que sostendría que la educación, por su complejidad, es un concepto tan amplio que se ha constituido en un verdadero sistema de sistemas que no podrá prescindir ya de las llamadas “industrias culturales”.

Dr. Griffa, tiene usted la palabra.

Dr. Norberto Luis Griffa:

Agradezco a las autoridades de la Academia Nacional de Educación la invitación para participar en este debate sobre las industrias culturales; la brillante introducción del académico Pedro Luis Barcia y, muy especialmente, a la académica Ana Lucía Frega, gestora de esta idea y de esta invitación que constituye para mí un gran honor. Agradezco a todos Uds. vuestra presencia.

Someter a debate las industrias culturales implica que nos preguntemos, primero, qué es hoy una industria cultural. Pero, si se considera que en la raíz de este fenómeno social se encuentran también imbricadas la sociedad y la vida del hombre del siglo XX y su proyección en el siglo actual, estamos obligados al mismo tiempo a remitirnos a la situación originaria que permitió pensarlas y nombrarlas.

Las industrias culturales, en tanto objeto de estudio, representan un tramo de la cultura ligado a la transmisión de valores simbólicos, a la configuración del imaginario y del cuerpo físico del hombre a través de una tecnología mecánico-reproductora o mediante sistemas informático-digitales. Hablamos de cine, de televisión, de edición de música y de textos. Y en este concepto está implícito el cambio en la forma de producción del hombre fabricante y en sus formas sociales de vida. Es el traspaso de una sociedad industrial a una sociedad de la información.

La expresión industrias culturales todavía nos hace cierto ruido, como si se hubiesen unido dos términos que tienden a fines y prácticas diferentes. En rigor, nos hace ruido porque el concepto de "industria" está ligado al proceso económico, a la transformación de una determinada materia prima, mientras que "cultura" devino en un término centrado en la actividad espiritual del hombre.

Persiste todavía, en esta división, un fuerte resabio de la tradición occidental que separa materia y espíritu. Pero si antes el problema era cómo la materia se elevaba al plano del espíritu, hoy la cuestión pasa por cómo el espíritu del hombre se encarna en la materia, se apodera de ella, la transforma y hasta la destruye.

La "industria", en todo caso, como forma artificial de producir un objeto, es ciertamente la actividad característica de la especie humana, en tanto especie fabricante. No en vano hablamos de *homo faber*, del hombre que pasa del uso de la mano a las herramientas, de las herramientas a las máquinas y, siguiendo la periodización de Flusser¹, de las máquinas a los aparatos. La revolución industrial, en la que la tecnología estaba representada por el instrumento "máquina", significó la aplicación de conocimientos científicos para activar fuerzas (desde el vapor a la energía electromecánica) que permitieran, a su vez, la producción de objetos en un sistema seriado, mecanizado y masivo: 1) La producción en serie permite la obtención de objetos iguales y por lo tanto fungibles, intercambiables y reemplazables unos por otros; 2) la mecanización reemplaza asimismo funciones humanas y acelera los procesos de producción hasta llegar a

los niveles de velocidad extrema de nuestra vida actual; y 3) lo masivo extiende el mercado a niveles impensables. El criterio de producción comienza a ser pensado en el sentido de expansión del mercado de consumidores

La relación simétrica entre industria y mercado es un eje fundamental desde el comienzo de la Revolución Industrial. Mayor consumo = mayor producción; menor costo = mayor ganancia. Esta relación mercado-producción adquiere en la actualidad características muy diferentes. Vale la pena mencionar algunas de las consecuencias implícitas de este modelo de producción, como por ejemplo el sentido que adquieren en él los conceptos de "perfección", "igualdad" y "homogeneidad". Producir es reproducir. Reproducción infinita de lo mismo. Un mínimo de diferencia es error. El error es siempre una catástrofe para la serie. La máquina se hace el centro. Y el operario o el obrero, que debe funcionar con el ritmo automático de la máquina, se transforma también en una entidad fungible, a diferencia del artesano, que mantiene la cualidad de lo distinto e incluso la del error. Dice Flusser: "En el caso de la herramienta, el ser humano es la constante y la herramienta es la variable: el sastre está sentado en medio del taller y si se le rompe un alfiler, lo cambia por otro. En el caso de la máquina, está situada en medio del taller y si uno de los seres humanos se hace demasiado viejo o se pone enfermo, el dueño lo cambia por otro"². (Chaplin, en *Tiempos modernos*, hizo una semblanza entre crítica, irónica y burlesca de este período, que en sí misma vale un tratado de sociología y también de ética).

¿Y la cultura? Recordemos el concepto de *paideia*, expresión que en Grecia ligaba educación y cultura. Los griegos perseguían "la formación de un alto tipo de hombre", dice Werner Jaeger. "Para ellos la educación representaba el sentido de todo el esfuerzo humano. Era la justificación última de la existencia de la comunidad y de la individualidad humana"³. Recordemos también que esta formación -al menos en ese ínfimo tiempo de la historia humana que fue el llamado Siglo de Pericles- apuntaba al conocimiento de sí mismo (Sócrates) y a esa trilogía idílica de grandes valores: la verdad, el bien y la belleza (Platón). Y pese a haber sido la sustancia cultural de Occidente, ya sea en su reinterpretación por el cristianismo o en el hombre moderno a partir del Renacimiento, las huellas de ese ideal al que debía tender la vida humana perviven en nuestra memoria como un texto lejano y borroso.

Un mundo en construcción

El hombre actual, el llamado posmoderno, es en realidad la transición entre el fin de la modernidad y un mundo "en construcción". Este hombre vive en una sociedad de masas en donde la cuestión de la cultura se plantea como un derecho de todos. Pero mientras que los griegos, pese a vivir en un sistema que

sostenía la esclavitud, planteaban una cultura universal, nosotros debemos enfrentar la diversidad.

La verdad tiene ahora un carácter más relativo, fragmentario y pragmático: su modelo hoy en día es la ciencia. Para un artista actual, la belleza es un valor contingente; el arte incorpora la fealdad, aunque la vida social se haya estetizado. El bien, idea mística por excelencia, devino en atención a las necesidades sociales. Los valores pasaron a una escala humana y no trascendente.

“Hoy estamos acostumbrados a usar la palabra cultura no en el sentido de un ideal inherente a la humanidad, heredera de Grecia, sino en una acepción mucho más trivial que la extiende a todos los pueblos de la Tierra, incluso a los primitivos. Así, entendemos por cultura la totalidad de manifestaciones y formas de vida que caracterizan a un pueblo. La palabra se ha convertido en un simple concepto antropológico descriptivo. No significa un alto concepto de valor, un ideal conciente”⁴.

Es por eso que hablamos de “culturas” y no de “la cultura”, y es por eso que consideramos como valores tanto a la diversidad como al sustento de lo diverso. De este modo se hace innecesaria la división entre alta y baja cultura: encontramos diversidad dentro de la misma cultura y en culturas diversas que operan en un nivel de igualdad en el universo de la vida social. ¿Es más culto quien sabe reconocer un traje de Armani por la calle que quién leyó el Quijote?

El escritor español Vicente Verdú confesó que muchos amigos suyos, todos ellos intelectuales, se jactaban de no conocer las marcas. Y él creía que era un nuevo tipo de analfabetismo, puesto que las marcas son señales culturales de la época.

En la medida en que el concepto de cultura se acerca más a la idea genérica de producción humana, se engarza aún más con la forma de producción industrial, con las formas de producción de la sociedad de que se trate y, por lo tanto, con las características descriptas: la tecnología, lo masivo, la reproducción y lo fungible. La técnica tiene su propia lógica de crecimiento, y el consumo masivo permite la reproducción creciente del sistema.

“El concepto de masa se relaciona comúnmente con nuestra cultura de la técnica”, decían Horkheimer y Adorno⁵. Y es en esta intersección de cultura, tecnología y masa en que ellos pensaron la categoría social de “industrias culturales”. La cultura, desposeída de aquel sentido de *paideia*, es un bien industrial producido por un mecanismo tecnológico que puede, además, reproducirlo en serie. Ya mucho tiempo antes, en su famoso artículo de 1936, Walter Benjamin había visto en esa capacidad de reproducción técnica del arte —el cine y la fotografía— la pérdida de su aura: “Acercar espacial y humanamente las cosas es una aspiración de las masas actuales tan apasionada como su tendencia a superar la singularidad de cada dato acogiendo su reproducción. Cada día cobra una vigencia más irrecusable la necesidad de adueñarse de los objetos en la más próxima de las cercanías, en la imagen, más bien en la copia, en la reproducción”⁶.

En su *Dialéctica del Iluminismo*, escrita durante la segunda guerra mundial, Horkheimer y Adorno decían:

“Quienes tienen intereses en ella gustan explicar la industria cultural en términos tecnológicos. La participación en tal industria de millones de personas impondría métodos de reproducción que a su vez conducen inevitablemente a que, en innumerables lugares, necesidades iguales sean satisfechas por productos standard...Y es en realidad en este círculo de manipulación y de necesidad donde la unidad del sistema se afianza cada vez más. Pero no se dice que el ambiente en que la técnica conquista tanto poder sobre la sociedad es el poder de los económicamente más fuertes sobre la sociedad misma. La racionalidad técnica es hoy la racionalidad del dominio mismo. (...) Para el consumidor no hay nada por clasificar que no haya sido ya anticipado en el esquematismo de la producción. El prosaico arte para el pueblo realiza ese idealismo fantástico que iba demasiado lejos para el crítico. Todo viene de la conciencia: de la de Dios en Malebranche y en Berkeley; en el arte de masas, de la dirección terrena de la producción”⁷.

En el análisis de Horkheimer y Adorno es clave el modelo del cine y de la radio: reiteración de clichés, cálculo y administración de gags, efectismo, violencia de la acción que impide la actividad del pensamiento, puro pasatiempo. “Los productos de la industria cultural pueden ser consumidos rápidamente incluso en estado de distracción”, afirman⁸. Para estos autores, la originalidad de estas industrias culturales está en la identidad de la racionalidad técnica y de dominio, así como en la irracionalidad de esta racionalidad. Es aquello que Horkheimer llamó “razón instrumental”, en donde la razón iluminista se subjetiviza, se formaliza en un sistema de clasificación y cálculo de probabilidades y, al mismo tiempo, se mecaniza. “Semejante mecanización es un efecto esencial para la expansión de la industria; pero cuando se vuelve rasgo característico del intelecto, cuando la misma razón se instrumentaliza, adopta una especie de materialidad y ceguera, se torna fetiche, entidad mágica, más aceptada que experimentada espiritualmente. ¿Cuáles son las consecuencias de la formalización de la razón? Nociones como la de justicia, igualdad, felicidad, tolerancia...han perdido sus raíces espirituales”⁹.

El poder de nivelación de la industria radica en su capacidad de convertirnos a todos en consumidores, ya sea de alta o de baja cultura.

“Los bienes culturales antes vedados a los sectores populares, la industria cultural los integra como alta cultura, como la parte más elevada de un sistema que iguala a todos, no porque haga que todos los bienes culturales sean igualmente accesibles, sino porque convierte a todos los sujetos incluidos en él —es decir, a toda la sociedad— en consumidores de cultura. Lo que iguala al espectador de un film con el oyente de una pieza dodecafónica es que el modo de acceso al respectivo bien cultural es equivalente (...) Hace falta que la industria cultural se desarrolle para que los bienes culturales seriados conviertan a los que no lo son en “auráticos” y para que inclusive la elite de los exquisitos sea público masivo en un evento minoritario”¹⁰.

Si al comienzo habíamos señalado en los productos industriales y de quienes participan en el sistema de producción las características de *serialidad* y de *fungibilidad*, ahora podemos entender que el consumidor también es parte de la serie y objeto de estadística de la administración. ¿Interesa realmente la masa para generar individualidades con valores propios, o la masa es un negocio de *entertainment* y adiestramiento ideológico entre las horas de trabajo y las de sueño? Este planteo de la Escuela de Frankfurt tiene algo de trágico, y el dilema no era menor al tratarse de intelectuales que al tiempo que criticaban la vocación del sistema capitalista por transformar masivamente al hombre en *homo economicus* se enfrentaban con los sistemas totalitarios regentados por Hitler, Mussolini o Stalin, en donde el capital masivo estaba al servicio de una política que en lugar de encarnar los más importantes fines de la sociedad humana operaba como encubrimiento ideológico en el opresivo aparato del Estado. Como decía Elías Canetti en el epílogo de su libro *Masa y poder*, “el aumento de la producción tiene como consecuencia el que se deseen más hombres. Cuanto más se produce, más consumidores son necesarios. La venta en sí, si estuviera sometida a su propia ley, procuraría alcanzar a todos los hombres en tanto compradores; es decir, a todos los hombres. En esto se asemeja, aunque sólo superficialmente, a las religiones universales que buscan a todas las almas”¹¹. En el camino entre este planteo y la actualidad, las industrias culturales devoraron a gran parte de la cultura y los productos de esa industria son devorados masivamente. Más masa, más éxito. El rating es la medida. Si a través de la producción cultural se crean subjetividades, se configura el nivel físico, imaginario y simbólico de los pueblos, cuando se trata de TV, cine, libros y música cabe preguntarse: ¿Qué me vende la cultura...?

Una sociedad en red

Desde *La dialéctica del Iluminismo* ya ha pasado más de medio siglo. Nos encontramos en medio de una sociedad post-industrial en donde el “espacio de lugares” se ha transformado, como señala Manuel Castells, en un “espacio de flujos”. El soporte material de nuestra sociedad es básicamente electrónico, característica que permitió la configuración de una sociedad en red y de un mundo globalizado. El triunfo del capitalismo mundializa el Mundo y en su momento más álgido se propone como “el fin de la historia”. En suma, el modelo de la plena realización del hombre. Como alguna vez dijimos: “El soporte material de lo electrónico, con sus efectos de aceleración y ‘red-ificación’ de los procesos sociales, permite construir este nuevo espacio de flujos y no de lugares. Espacio en donde prima lo simbólico-virtual. Este espacio establece una forma de control modular de la masa omnipresente e invisible, operando como un verdadero Dios”. Deleuze hace notar que los individuos se han convertido en “dividuos” y las masas en “muestras, datos, mercados o bancos”¹². Navegadores de flujos, los individuos son seres que adquieren “forma” en este entramado continuo del mercado-consumo-consumidor y de la información-dato-recepción. La forma formatea. Se trata

del paso de las sociedades disciplinarias a las sociedades de control. Se pasa de la fábrica a la empresa que vende servicios, para la cual el foco está en el marketing, en la venta de productos producidos en algún lugar remoto con mano de obra barata e infraestructuras de rápido desmonte, y que cada día se hacen más virtuales. Más producción virtual, más relaciones virtuales. Cuanto más realistas y materiales nos volvemos, más inmaterial y abstracto se nos vuelve el mundo, nos demos cuenta o no. Un capitalismo en mutación.

En esta sociedad en red electrónica, los medios adquirieron una dimensión decisiva en el proceso de información y de comunicación. Cuando las imágenes, los sonidos, la palabra hablada y los textos se vuelven computables, es decir que se traducen a datos numéricos que vuelven a su vez a recomponerse en imágenes, sonidos o textos, se produce la conversión de los viejos medios de comunicación en nuevos medios. “Este encuentro de medios y de informática cambia la identidad tanto de los medios como del propio ordenador, que deja de ser sólo una calculadora, un mecanismo de control o un dispositivo de comunicación para convertirse en un procesador de medios”, señala Manovich¹³. Ya no hablamos de mecanización sino de automatización de procesos en la producción de objetos. Este nuevo mundo de objetos inmateriales es capaz de hacer virtual incluso la materia más densa. El dato se vuelve maleable y variable tanto para el productor como para el receptor-usuario, que se transforma a su vez en co-productor. Las industrias culturales son ahora capturadas por la computadora, ya sea para ver o para oír; sus veteranos productos del siglo pasado deambulan en el ciberespacio conjuntamente con los creados especialmente para este nuevo medio, se trate de cine, música o libros. Oscilamos entre pantallas: la de la computadora o la de la TV. Las pantallas funcionan en la vida a tiempo completo, cubren tanto el trabajo como el ocio. La Web se ha constituido en la gran interfaz cultural.

La estructura en la que la globalización pone al mercado y a la información en red implica una nueva lógica en la que se debe, también, pensar en red: un pensamiento que tiende a lo relacional, al deslizamiento entre nodos...Y una nueva forma de participación del hombre contemplador, que se hace más decididamente activo: un espectador de cine tiene la opción de quedarse en la sala, de irse e incluso de dormirse; un niño que juega a un video-juego se ve obligado a alternar con una entidad dotada de una “inteligencia artificial” incipiente.

A la velocidad de la luz

La conjunción de medios de comunicación, informática e industrias culturales genera un desarrollo exponencial masivo impresionante que, además, juega con la instantaneidad de la comunicación electrónica. Todo ocurre a la velocidad de la luz. Las industrias culturales se emparejan con el fenómeno que nos permite ver videos en el celular mientras subimos en el ascensor

de un edificio de sesenta pisos y caminamos por el pasillo hasta el lugar de destino.

Ya desde la época del legendario Norbert Wiener los adelantos en informática fueron entendidos como apertura de posibilidades para el hombre: democratización del conocimiento, participación en la creación y transparencia del proceso de información. A medida que el desarrollo tecnológico fue ampliando esas posibilidades, la adaptabilidad a las individualidades también se expandió a un nivel muy alto. Cualquiera puede crear su propio reino virtual en Internet, deambular por los circuitos que se le ocurran, generar su propio espacio de exposición y hasta crear virtualmente un círculo de amigos. Leer un texto *online*, ver o bajar un film, un video o un tema musical, así como producir un texto, editar imágenes o música, crear un blog, trabajar, jugar o divertirse en la pantalla son posibilidades al alcance de la gran masa. Este fenómeno ha sido entendido como una gran conquista de libertad, entendida como expresión y como ponderación de lo diverso. Y no hay duda de que en este sentido la Red es receptiva y generativa de una inmensa maraña de creatividad humana. Las industrias culturales se desparramaron en el Universo Internet, lo cual no quiere decir que ya no nos guste ir al cine o que hayamos dejado de leer los libros en soporte papel. Las viejas industrias culturales dialogan con un nuevo interlocutor que las puede desarmar, cortar, insertar en distintos formatos, darles nuevos significados y hasta usarlas a discreción, bajándolas y difundiendo como le plazca, con o sin ganancia (incluso legalmente o no). La posibilidad de reproducción es tan maravillosa y rápida que ni los intereses de las empresas son capaces de alcanzarla. Y hasta deberíamos redefinir el concepto de hurto, porque a hurtadillas estos navegantes se chupan toda la cultura disponible.

No obstante, si ahora el alcance masivo es mundial, no podemos pasar por alto el hecho de que el poder se ha vuelto más seductor y microfísico. El aparato de seducción intrínseco a la propaganda y a la publicidad nos entrega al reino de lo verosímil. La verdad pasa a ser marginal. El formateo de la subjetividad es quizás más eficaz que el de la educación jesuítica. Si no hay nada que sacrificar, basta con la entrega al goce.

“En el nuevo capitalismo de superproducción y marketing, afianzado más fuertemente en el consumo y en los flujos financieros que en la producción propiamente industrial, saberes y poderes se entrelazan íntimamente con toda una serie de prácticas, discursos y placeres que refuerzan tanto su eficacia como su legitimidad sociopolítica. Sin embargo, también es cierto que toda una gama de tendencias asociadas al nuevo régimen (descentralización, privatización, virtualización, globalización) conspiran contra los viejos mecanismos de poder: tanto el dominio centralizador de los Estados nacionales como las instituciones de encierro están en crisis.”¹⁴

Y otra vez se vuelven a oír como telón de fondo las voces de Adorno, Horkheimer y Cía. El flujo económico, el de la información y el tecnológico han sido más veloces y omnicomprendidos en

el fenómeno de la globalización. El Estado y la política han quedado como furgón de cola a su servicio y al de las nuevas elites empresariales-financieras. Si la política es el reino de los fines, el político actual se parece más a un funcionario enredado en los massmedia, en todo caso, en sus inmediatos intereses personales como usufructo adicional del uso y del goce del poder. Algo de esto está presente en la des-ilusión y apatía de los ciudadanos. Por otra parte, el sistema se acerca más al modelo económico del reproductor-consumidor que al del antiguo ciudadano que dibujó la tradición liberal. ¡Ni qué decir del “camarada” soviético!

La historia, sin embargo, nos muestra que frente a cualquier sistema positivo imperante -desde la religión hasta la política- se ha escrito una historia marginal, una historia que ha dejado sus huellas en el pensamiento, en el imaginario y en los hechos, a veces trágicos, heroicos y también victoriosos. Además, las masas no tienen esa carga de inercia con la que a veces se las analiza; sus tiempos de reacción son más lentos, y a veces los teóricos son muy impacientes. Todo sistema libera y al mismo tiempo reprime algo en el hombre. Los logros también se cosifican, se hacen hábito. Se trata de una lucha de fuerzas cuya mayor aspiración puede ser un equilibrio inestable, particularmente en esta época en la que todo se encuentra en proceso. Es el fin de la seguridad burguesa. El mundo se encuentra en una etapa de transición entre las viejas industrias culturales y la nueva forma de estas industrias, con sus multiplicaciones y variantes. La clave es poner un producto en el mercado hoy, generar la necesidad de consumirlo y reemplazarlo mañana por otro. La cadena no se puede cortar.

1. En este largo desarrollo no hemos hablado del arte, ni del pensamiento ni de la educación. Y ello se debe a que la relación entre el arte y las industrias culturales es fortuita, en el sentido de que puede darse o no. Por un lado, el arte ha adquirido en su ingreso al circuito económico la categoría universal de mercancía y, por otro, se ha convertido en una herramienta de legitimación social para cualquiera que quiera ser legitimado, se trate de una empresa o de un particular. Así como en una época no era posible hacer arte sin mecenas, ahora parece imposible hacer arte por fuera del circuito. (Es cierto que siempre hubo héroes que lucharon contra su medio, incluso contra aquellos que los favorecían, pero la heroicidad ya es un valor en desuso y hoy nadie quiere ensayarla).

Ahora bien, mientras los artistas ingresan en el circuito de la economía, muchas veces las industrias culturales tocan la cuerda del arte, ya sea en el cine, en un texto o en la música. La repercusión, sin embargo, se siente en un segmento de público muchísimo más acotado. Un film que cuente una nueva historia de James Bond tendrá más éxito que un film de David Lynch, sin perjuicio de que la cultura pasa tanto por Bond como por Lynch. No debemos olvidar que el arte es *tekné* y que, por lo tanto, está siempre vinculado a la producción, pero a una forma de producción que genera en el mundo un ente sonoro, visual o textual que pone en jaque nuestra percepción y nuestros afectos, que marca un dis-ritmo con lo dado, una disrupción.

Frente a la positividad de lo dado, el arte abre un nivel de posibilidades nuevas que se refleja en el sentir y en el pensar. La *Sopas Campbell* de Warhol no son "las sopas Campbell". El arte altera nuestra percepción en un sentido diferente del habitual y transforma el campo de significación. Nos permite escapar por la tangente, sentir lo que no hemos sentido o lo que el sistema en el que vivimos no deja que sintamos. Es por eso que muchas veces el arte asume la forma del horror o nos enfrenta a lo que el sistema ha reprimido.

2. Este hiato entre industrias culturales y arte tiene su equivalente en la relación entre las industrias culturales y el pensamiento. Las IC funcionan como "modelizadoras sociales", transmiten ideas, campos de significación que orientan conductas, formas de sentir y de hacer. En algunos casos extremos tienen un funcionamiento semejante al de la publicidad, que se mueve en el tramo información-recepción-conducta. El sujeto media ahí como un ejecutante mecánico, no actúa, sino que es actuado por la información.

La práctica del pensamiento crítico significa, como en el arte, la puesta en crisis de lo dado. Significa pensar desde otro lugar, con otros objetivos, quizás hasta pensar los fines de lo que hacemos, del objeto de nuestros pensamientos, la simple pregunta de "¿para qué?" o "¿para quién?", pero ya no en el sentido del uso inmediato que nos propone la tecnología disponible. Cuanto más éxito tiene la razón técnica más se deja de pensar en el tipo de hombre que debe manejar esa técnica.

El pensamiento crítico implica siempre apertura, posibilidad y diálogo. La voz del "otro" es la que muchas veces pone en crisis un pensamiento y permite pensar "lo otro", lo no pensado o lo que no nos dejan pensar. Pero para ello se necesita "serenidad". En medio del tránsito ensordecedor y cegador de flujos de la economía, de la información o de la tecnología es necesario realizar interrupciones, ponerlos por un instante entre paréntesis, abrir espacios en donde puedan aparecer otras formas de pensar. Heidegger nos recuerda que "la falta de pensamiento es un huésped inquietante que en el mundo de hoy entra y sale de todas partes. Porque hoy en día se toma noticia de todo por el camino más rápido y económico y se olvida en el mismo instante con la misma rapidez"¹⁵.

3. La educación, en su doble movimiento de enseñanza y aprendizaje, es el receptáculo de estos temas. En algunos casos notamos una tendencia a lo que llamamos "adiestramiento", una preparación a ciegas para los procesos de producción actuales cuyo único foco está en el aspecto tecnológico. De ahí el clamor por lo instrumental. Se olvida que el hombre mismo es el experimento, que está siempre en proceso, que no es un producto industrial terminado. Una vez que se considera completo necesita un administrador que le labre un acta... pero de defunción. El hombre necesita alimento material para vivir, pero además se alimenta de emociones y de pensamientos: alimenta su imaginario y su mente con los diferentes flujos de energía que lo atraviesan. Las industrias culturales, precisamente, operan

sobre el hombre en ese sentido. ¿Cuál es el aparato digestivo que procesa nuestras emociones y nuestros pensamientos? No viene de fábrica, se construye; y la educación es un factor decisivo. Debemos procesar lo que recibimos en una etapa de selección entre lo desechable y lo que se constituirá en forma de alimento, aquello que habitará nuestro imaginario y nuestro mundo simbólico. El hombre es el resultado de aquello con lo que se alimenta: si es sexo y violencia, será sexual y violento. Este hombre mental con pensamiento crítico opera en la sociedad como un aparato digestivo, pone en crisis a través de la crítica lo que ingresa a su conciencia, como un jugo gástrico. Lo que emane de este hombre, hasta su cadena de significantes y sus posibilidades de creación, nace de ahí. Pensamos que un hombre crítico, que pone en crisis lo dado, actúa más allá del criterio de selección habitualmente establecido como absoluto: por ejemplo, la prepotencia del "me gusta o no me gusta".

Si la educación apunta a estos modelos que oscilan entre la sensibilidad del artista y el pensamiento crítico, es posible suponer que los contenidos de las industrias culturales más expuestas, como el cine y la TV, tengan filtros de mayor calidad y apunten hacia otros horizontes. No hay educación sin utopía.

Notas

- 1 Flusser Vilém. La filosofía del diseño. Capítulo 6. Ed. Síntesis. España, 2002, pág.51.
- 2 Ob.cit , pág. 54
- 3 Jaeger Werner, *Paideia*. Fondo de Cultura Económica, México, 1967, pág.6.
- 4 Jaeger Werner. Ob.cit., pág. 6.
- 5 Adorno, Theodor W. y Horkheimer, Max, *La Sociedad. Lecciones de sociología*, Ed. Proteo, Buenos Aires, 1969, pág. 77.
- 6 Benjamin, Walter, "La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica", en *Discursos interrumpidos I*, Ed. Taurus, Buenos Aires, 1989, págs. 24 y 25.
- 7 Adorno y Horkheimer. *Dialéctica del Iluminismo*. Ed. Sur. Buenos Aires, 1970, págs. 147 y 151.
- 8 Ob.cit., pág.154.
- 9 Horkheimer, Max, *Crítica de la razón instrumental*, Ed. Sur, Buenos Aires, 1973, pág. 34.
- 10 Schwarzbock, Silvia, *Adorno y lo político*, Prometeo, Buenos Aires, 2008, pág. 251.
- 11 Canetti, Elías, *Masa y poder*, Muchnik Editores, Barcelona, 1981, pág. 464.
- 12 Deleuze, Gilles. "Posdata sobre las sociedades de control" en *El lenguaje literario* de Christian Ferrer (Comp.), Tomo 2. Montevideo: Nordan. 1991
- 13 Manovich, Lev, *El lenguaje de los nuevos medios de comunicación*, Paidós, Buenos Aires, 2006, pág. 71.
- 14 Sibilia, Paula, *El hombre postorgánico*, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires, 2005, pág. 213.
- 15 Heidegger, Martín, *Serenidad*, Editorial del Serbal, Barcelona, 1989, pág. 17.

EL APRENDIZAJE AUTORREGULADO SU IMPORTANCIA PARA LA EDUCACIÓN

Por la Prof. María Celia Agudo de Córscico

Conferencia pública pronunciada el lunes 6 de septiembre en la sede de la Academia Nacional de Educación. La presentación estuvo a cargo del académico presidente Dr. Horacio Sanguinetti.



Si hay una característica específica que distinga al ser humano es su capacidad de aprender.

La educación es una invención humana, como sostuvo Bruner, o tal vez una propensión de la especie, porque las demás no necesitan transmitir a sus descendientes una herencia cultural, les basta con su repertorio específico de instintos o comportamientos altamente adaptativos, pero innatos. En cambio los miembros de la especie humana no pueden reinventar, en cada generación, el universo cultural de sus antecesores. En consecuencia, dada la vastedad y complejidad de la herencia cultural, y la necesidad que tienen los seres humanos de incorporarla, como parte inseparable de su propio desarrollo personal, ellos no pueden quedar librados a los aprendizajes casuales y por tal razón deben ser educados.

El aprendizaje es proceso central para la vida y en particular para la educación. Así lo advirtieron los filósofos desde la antigüedad clásica. Así lo perciben alumnos, padres, docentes, especialistas, investigadores, responsables de la política y la gestión educativas y hasta el público en general en cuanto se interesa por el acontecer educativo.

Comprender la capacidad que tienen los estudiantes para dirigir su propio aprendizaje dentro de la escuela y fuera de ella, ha sido siempre un tópico central de discusión entre los educadores prácticos, los políticos y los investigadores educacionales.

Los educadores prácticos en general, y sobre todo los profesores de la escuela secundaria, no tienen mayores dificultades para identificar, de manera confiable, a los alumnos que autorregulan su aprendizaje. Lo hacen mediante la descripción de sus atributos, como:

(a) empiezan a estudiar por sí solos y muestran una extraordinaria persistencia para realizar sus aprendizajes;

(b) se tienen confianza para encarar por sí mismos las tareas, pues han desarrollado estrategias y otros recursos para superar las dificultades, sin necesidad de ayuda;

(c) evalúan correctamente los resultados de sus labores de aprendizaje y se orientan solos, de manera acertada a fin de continuarlas. Es decir, que los estudiantes que han aprendido a regular sus aprendizajes, en modo autónomo, sobresalen dentro de sus grupos de actuación y son fácilmente identificados por los docentes atentos a las manifestaciones de competencias de sus alumnos.

En contraste con tales descripciones de atributos por parte de los docentes, los investigadores han tenido grandes dificultades en sus intentos de utilizar la autorregulación como un constructo explicativo. Es decir, que los problemas surgen cuando se pasa del sentido común y se busca alcanzar un status epistemológico más alto para el constructo "aprendizaje autorregulado". Se procura en este último caso reunir evidencias que permitan sostener la validez científica del concepto complejo que nos ocupa.

Procesos autorregulatorios

Hace poco más de 15 años, un notable experto en la cuestión, Barry J. Zimmerman, (Schunk, D.H. and Zimmerman, B.J. (Eds), 1994) señalaba a propósito de ella: "Es preciso identificar los procesos clave de que se valen los estudiantes para autorregular su actuación académica. Se ha propuesto un gran número de procesos autorregulatorios, y muchos de ellos tales como "auto-monitoreo cognitivo" son sutiles y a la vez se hallan casi ocultos. Para complicar el cuadro aún más, muchos constructos de procesos parecen superponerse conceptualmente, tales como metacognición, volición y planificación.

En parte, este problema es consecuencia –sigue diciendo Zimmerman– del uso que han hecho los investigadores de distintos paradigmas teóricos para describir y explicar sus resultados

–teorías tan diversas como el conductismo, la fenomenología, la cognitivo-social, la vygotskiana, la volitiva, la atributiva, la del procesamiento de la información y la constructivista. Por todo ello hay una necesidad de identificar y describir las dimensiones clave de la autorregulación académica, de acuerdo con un marco teórico conceptual con el fin de integrar e interrelacionar los resultados empíricos”.

Aunque la situación es algo más clara en nuestros días, lejos está de nuestras pretensiones, en este modestísimo aporte, ofrecer la versión canónica del aprendizaje autorregulado, sino más bien destacar sus principales dimensiones desde la doble perspectiva de quien aprende y de la del docente comprometido con la enseñanza.

Algunos investigadores, en particular, sostienen que la capacidad de auto-regulación es central para nuestros supuestos acerca del aprendizaje, la toma de decisiones, la resolución de problemas y el manejo de los recursos en educación y han producido instrumentos de evaluación y programas de intervención, a fin de promover la auto-regulación. Una pregunta básica para la investigación es:

¿Qué implica “la capacidad para la auto-regulación”?

Hay investigadores que conceptualizan la auto-regulación como una disposición que los estudiantes traen al aula, mientras que otros la conciben como una propiedad de la persona-en situación y atiende a destrezas auto-regulatorias, específicas de un dominio, que se desarrollan mediante la experiencia, dentro y a través de situaciones concretas. Ambas perspectivas no resultan incompatibles.

En esta presentación seguimos con la intención de ilustrar el interés que el tema tiene en la actualidad, varias conceptualizaciones del aprendizaje autorregulado que se destacan en la literatura de investigación en psicología educativa, y también se hace referencia a algunos de los tipos de instrumentos que han sido construidos para medir la capacidad de autorregulación de los estudiantes. Luego examinaremos los programas de intervención diseñados para ayudar a los estudiantes a regular sus afectos, motivación, cognición y acción al servicio de las metas. Esta presentación también se ocupa de la influencia relativa de las intervenciones e identifica algunas de las restricciones que han afectado su eficacia.

Nuestro compromiso con el tema

En nuestro caso, tampoco hemos permanecido ajenos a la relevancia del tema desde el punto de vista teórico y desde el de sus implicaciones para la práctica educativa.

Especialmente, a partir de nuestro regreso a las aulas universitarias en 1984, después de los difíciles años de alejamiento involuntario, retomamos nuestra labor en torno del estudiante universitario como protagonista del aprendizaje en el nivel superior de la enseñanza. En nuestra condición de docentes

responsables de la educación pública hemos estado siempre atentos a las inocultables diferencias interindividuales que se manifiestan en cuanto al aprendizaje que alcanzan los alumnos y con el objetivo permanente de contribuir a la superación de las deficiencias y al máximo desarrollo de las posibilidades.

Esas diferencias no pueden atribuirse exclusivamente a las que sin duda existen en cuanto a las aptitudes de los alumnos, sino también a una multiplicidad de destrezas para la adquisición y elaboración de conocimientos que hasta transcurridas las tres cuartas partes del siglo pasado se reconocía en los medios educativos bajo la denominación de “hábitos de estudio”.

Fue gracias a la iniciativa y a la labor orgánica y sostenida de la profesora Marta Moraschi, como decidimos emprender, desde el Instituto de Investigaciones Educativas de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata (IIE), sobre la base de un proyecto presentado por la directora del Instituto y autora de esta presentación, un programa de desarrollo teórico y de intervención educativa tendiente a investigar y orientar los hábitos de estudio de los alumnos universitarios.

Surgió así, en 1985, el programa “Reflexiones sobre el oficio de estudiar”, subtítulo “Un servicio de la Universidad Nacional de La Plata para sus ingresantes”. Su implementación fue posible en gran medida, gracias a la labor inteligente de un grupo de colaboradoras, entre quienes no se puede dejar de mencionar a Sandra E. Basualdo, Marta S. González, Analía M. Palacios y María Alejandra Pedragosa quienes tuvieron a su cargo los primeros talleres con los ingresantes y cuya experiencia permitió introducir mejoras en la labor.

El programa se sustentaba en los resultados de investigaciones sobre las diferencias entre los hábitos de estudio de los “buenos estudiantes” y de los “no exitosos”, como así también acerca de la mayor o menor eficacia de los distintos métodos de estudio y de las diferencias entre los estilos cognitivos.

Prevalcía aún en los años ‘80 el supuesto de que al comenzar sus estudios universitarios el alumno había estado desarrollando un sistema de estudio eficaz en la escuela secundaria que le permitiría decidir cuánto “trabajo intelectual” debía realizar en su nuevo estatus y cómo llevarlo a cabo a fin de encarar sus estudios superiores con mayor probabilidad de éxito. Sin embargo se suponía también que algunos alumnos –un grupo minoritario indudablemente- no consideraban al estudio como una ocupación habitual a ser realizada en forma sistemática y continua, tenían escaso conocimiento de técnicas y métodos de estudio y de su propio nivel de habilidades básicas para el aprendizaje de cualquier disciplina.

Una encuesta realizada anteriormente en alumnos de nivel medio evidenció, entre otros aspectos, un marcado desconocimiento de las opciones ofrecidas por la educación superior y una falta de reflexión acerca de sus propios intereses y capacidades. Se mostró, en suma, una escasa toma de conciencia, por una

tercera parte del grupo encuestado, del nivel de competencias básicas en lectura, escritura, expresión oral, matemática y razonamiento verbal y numérico y en general de las demandas intelectuales de la educación superior. Uno de los tantos ejemplos de lo que se acaba de señalar, es aún hoy la protesta airada de estudiantes que no superan la llamada “prueba de admisión” en el ingreso en la Facultad de Ciencias Médicas (Unlp) por no haber resuelto los ejercicios de matemática, pues consideran que esta disciplina es ajena a la formación del médico y que por lo tanto la exigencia preliminar de nociones básicas de matemática constituye una demanda arbitraria de conocimientos que nada tendrían que ver con la carrera que aspiran seguir.

Precisamente, ese tipo de falencias, que afectaban a un número significativo de los ingresantes, formaron parte del sustento del proyecto educativo cuyas características venimos resumiendo y que constaba de dos etapas, a saber: diagnóstica y de orientación hacia el estudio independiente. En la primera, el alumno asistido por el proyecto se auto-administraba una batería de instrumentos de exploración elaborada por las directoras del mismo, en cuyos detalles no corresponde extendernos aquí y que se encuentran en el libro “Reflexiones sobre el oficio de estudiar. Un portafolio para el estudio independiente”, de Marta Moraschi y de quien escribe estas líneas, publicado por la Editorial de la Universidad Nacional de La Plata.

Ese mismo volumen incluye la segunda etapa del proyecto “hacia el estudio independiente”, que contiene la serie de módulos, tendientes a promover la reflexión del estudiante sobre “el oficio” de estudiar, expresión ésta acorde a la idea del notable fundador de la Universidad platense, Don Joaquín V. González que concebía a su creación como “taller de la inteligencia”. Otros objetivos fundamentales de los módulos consisten en promover en los estudiantes la necesidad de encarar sus estudios en forma independiente, sin desconocer el valor de la cooperación, y alentar en los alumnos la disposición a expresar sus ideas, en situaciones de comunicación con sus pares y docentes, afianzándose así en la elaboración personal y social de sus aprendizajes.

La serie de módulos está integrada por los siguientes títulos:

- 1- La resolución de problemas para el desarrollo de un sistema de estudio personal.
- 2- Cómo controlar su tiempo y lugar de estudio.
- 3- Qué es un libro.
- 4- Comprensión de un texto escrito.
- 5- Uso del texto leído.
- 6- Comprensión de gráficos, diagramas y tablas.
- 7- Recuerdo de lo leído.
- 8- Cómo escuchar y aprender de la clase presencial.

Otras exigencias de la labor de docencia e investigación, nos indujeron a suspender la puesta en práctica de un proyecto que aunque exitoso y útil, resultaba excesivamente demandante en su implementación.

Quedó de aquella etapa el libro, como testimonio de nuestra labor centrada en los hábitos de estudio del aprendiz independiente, que se apoyaba en la descripción, análisis y resultados de la actuación de los estudiantes en quienes se evidenciaba un estrecho paralelismo entre los buenos resultados (satisfacción con los estudios, avance en sus carreras, buenas notas, graduación) y ciertas formas regulares y sistemáticas en la planificación y realización de los estudios. Ello sin descuidar la adopción de conjeturas plausibles y la adaptación o elaboración de instrumentos de exploración psicopedagógica tendientes a caracterizar aspectos salientes de la vida mental de esos estudiantes, tales como la evaluación de los propios procesos cognitivos, metacognitivos y motivacionales del aprendizaje.

Transcurrido un cuarto de siglo, las dos últimas décadas del siglo XX y lo que llevamos del actual nos han permitido seguir los avances de la psicología cognitiva en lo que ella tiene que ver con la educación; y en particular con la línea de investigación y desarrollo de lo que solíamos denominar “hábitos de estudio” y “aprendizaje independiente”.

Hoy, se halla claramente definida un área de investigación psico-educacional que mantiene los objetivos de la indagación sistemática en torno de los procesos mentales y el comportamiento de quienes han logrado autonomía y eficacia para la orientación de sus aprendizajes académicos. Se trata del “aprendizaje autorregulado”, que algunos autores inscriben en el área más amplia de “la autorregulación”, mientras que otros especialistas lo sitúan como una etapa avanzada en el desarrollo del aprendizaje.

Durante los últimos 25 años una porción considerable de la investigación en psicología educacional se ha dedicado a examinar diversas teorías del aprendizaje autorregulado. Esta labor investigativa se ha orientado hacia cuestiones tales como el conocimiento, la motivación y la voluntad de quienes procuran comprometerse con el aprendizaje autorregulado, en relación con una amplia variedad de disciplinas académicas, tareas y ambientes de aprendizaje, ya sea que éste tenga lugar en el aula o en el ámbito del estudio.

Asimismo, se han propuesto numerosos modelos del aprendizaje autorregulado, que no pueden presentarse aquí; sólo se hará más adelante una breve referencia al programa de Cleary y Zimmerman (2004). Es preciso recordar, a esta altura, algo que siempre ha de tenerse en cuenta, que el nivel de desempeño de un alumno depende de una constelación de factores personales, sociales, familiares, culturales y educativos y que por lo tanto el aprendizaje autorregulado es tan sólo una de las construcciones hipotéticas que pueden contribuir a explicar la variabilidad en tales desempeños.

¿Qué se entiende por aprendizaje autorregulado?

Como ya se indicó y esta audiencia bien lo sabe, el tema no es nuevo. La auto-educación había sido discutida a lo largo de siglos, como una forma de alentar a los individuos para convertirse en sus propios educadores. Es muy probable que todos estemos pensando ahora en nuestro gran Sarmiento.

Si nos limitamos al campo de la psicología como disciplina científica, los trabajos de Ach de fines del siglo XIX, bajo el auge introspeccionista de la escuela de Wundt, que distinguió entre motivación y volición; y Kurt Lewin en 1928 con sus estudios sobre el papel de la motivación, donde equiparó intención con necesidad. Ya en un terreno más afín con la propia educación, pueden citarse a John Dewey y William James, entre fines del siglo XIX y comienzos de XX con sus aportes a la noción de voluntad; y dando un salto hacia la década de los años '60 en el siglo pasado y omitiendo a muchos grandes nombres, citemos a Jerome Bruner, quien en "Hacia una teoría de la instrucción" (Bruner, J., 1966) dedica un luminoso capítulo a "La voluntad de aprender" donde se prefiguran líneas fundamentales del hoy llamado aprendizaje autorregulado.

Los investigadores que perciben al aprendizaje autorregulado inscripto en el marco más amplio de los procesos de autorregulación, configuran un grupo numeroso y productivo, entre quienes pueden mencionarse a Monique Böekaerts, Paul Pintrich, Dale H. Schunck y Barry Zimmerman. Sin embargo, se presentan entre ellos matices diferenciados en cuanto a la preeminencia que tiene su preocupación por el tema, el énfasis puesto sobre algún desarrollo teórico o modelo, o simplemente la investigación y desarrollo en torno de aspectos particulares.

En el caso de Barry Zimmerman, alcanzar la autorregulación es un proceso que se explica desde una perspectiva cognoscitiva-social basada, a su vez, en la concepción de Bandura. Para Zimmerman, tal vez sea la capacidad de autorregulación la más importante cualidad de los seres humanos. Nos ha ofrecido un margen adaptativo que permitió la supervivencia de nuestros ancestros, cuando el cambio de condiciones condujo a otras especies a su extinción. Nuestras destrezas regulatorias o su carencia son la fuente de nuestra autopercepción como agentes, que se encuentra situada en el núcleo de nuestro sentido de nosotros mismos. Establecer de qué manera se desarrolla esta capacidad, sus varios subcomponentes y sus funciones, ha sido una de las mayores aspiraciones de la teoría y la investigación socio-cognitiva. De igual importancia es la explicación acerca de disfunciones comunes en el funcionamiento autorregulatorio, tales como el auto-monitoreo sesgado, o juicios de auto-culpabilidad.

Algunos de los aspectos más salientes

Los aportes de investigadores como los citados, son tan numerosos y han contribuido de tal manera al enriquecimiento del tema que sería necesario, para cada uno de los mencionados un detenido ensayo a fin de resumir sus ideas y propuestas.

Aquí nos limitaremos a destacar algunos de los aspectos más salientes en la consideración actual del tema.

En las últimas dos décadas, los investigadores han estado luchando con la conceptualización y la operacionalización de la capacidad auto-regulatoria, llegando a la conclusión de que no existe una simple y directa definición del constructo de AR. El sistema de autorregulación comprende un conjunto de funciones complejas y (ver Carver y Scheier, 1990) situados en la intersección de varios campos de la investigación psicológica, supraordenadas

Si se comparan los principales modelos de AR en educación, Pintrich (2000), llega a la conclusión de que cada modelo acentúa aspectos ligeramente diferentes de la autorregulación. Como, por ejemplo enfatiza los aspectos volitivos, mientras que Winne acentúa los aspectos cognitivos y McCaslin y Hikey, los socioculturales. Sin embargo, todos los modelos comparten algunos supuestos básicos.

Todos los teóricos suponen que los estudiantes que autorregulan su aprendizaje se hallan comprometidos activa y constructivamente en un proceso de generación de significado y que ellos adaptan sus pensamientos, sentimientos y acciones como elementos necesarios que afectan su aprendizaje y motivación.

De igual modo, hay modelos que suponen que las restricciones biológicas, evolutivas, contextuales y de diferencias individuales pueden interferir o dar apoyo a los esfuerzos de regulación. Los teóricos coinciden en que los estudiantes poseen la capacidad de emplear pautas para orientar su aprendizaje y establecer sus metas y sub-metas. Finalmente, todos los teóricos suponen que no hay relaciones directas entre el aprovechamiento y las características personales o contextuales de los estudiantes; los efectos sobre el aprovechamiento son mediados por las actividades auto-regulatorias en que los estudiantes se comprometen a fin de alcanzar objetivos de aprendizaje y desempeño.

En su mayoría, los teóricos que provienen de la psicología educacional estrechan la amplitud de las capacidades de los estudiantes para la auto-regulación y la centran en el costado académico de la educación, es decir en torno de los objetivos de aprendizaje y aprovechamiento. La restricción deliberada de la amplitud de los procesos de auto-regulación al constructo de aprendizaje auto-regulado pone en descubierto las fortalezas y debilidades de los modelos de autorregulación desarrollados en la Psicología Educacional. Un foco muy claro sobre las metas de aprendizaje sugiere que la literatura sobre los procesos de aprendizaje en los diversos dominios de contenidos, por ejemplo cómo los estudiantes aprenden a leer, a escribir, a razonar para la solución de problemas son fundamentales para el desarrollo de modelos. Fundamental es también la distinción entre funciones cognitivas y metacognitivas y las subsiguientes extensiones a dominios específicos (Ej. Hadwin & Winne, 1998). Como Flavell (1979) explicó, además de su conocimiento conceptual, los alumnos tienen un conocimiento metacognitivo de las tareas que deben enfrentar que incluye a su vez el conocimiento de

las demandas cognoscitivas de las tareas, como así también el conocimiento de los diferentes tipos de estrategias que puede emplear para realizarlas.

Desde fines de los años '70 y comienzos de los '80, se empezaron a contemplar también, en este campo del aprendizaje autorregulado, las diferencias interindividuales de los alumnos. El haber limitado la gama de los objetivos que los alumnos persiguen en el contexto de las aulas a objetivos de aprendizaje y aprovechamiento, ha permitido a los investigadores aumentar una comprensión detallada de los procesos cognitivos y afectivos que subyacen a las acciones de los estudiantes al iniciar la regulación del aprendizaje y la motivación en el aula.

Al describir las estrategias de autorregulación que usan los estudiantes para alcanzar metas académicas, la perspectiva del aprendizaje autorregulado ilumina la manera en que los estudiantes forman y mantienen intenciones de aprendizaje, pero aclara muy poco acerca de las acciones y esfuerzos que realizan los estudiantes para la educación cuando ellos no están tan atentamente comprometidos con el aprendizaje. Una crítica que se hace a los modelos de aprendizaje autorregulado es que deliberadamente se centran en el aprendizaje atento y cuidadoso e introducen un sesgo en el conocimiento de cómo los estudiantes con diferentes hábitos de trabajo y estilos de regulación, manejan las restricciones biológicas, evolutivas, contextuales y de las diferencias individuales que amenazan sus esfuerzos para llevar a cabo un aprendizaje autorregulado. Este enfoque ha aclarado poco, al menos todavía, en torno de los estudiantes que no se adecuan a las pautas de un aprendizaje auto-regulador.

Otra debilidad de este enfoque consiste en ignorar las interacciones entre las metas de aprovechamiento y otras metas que el estudiante procura alcanzar en el aula, tales como las de pertenencia, apoyo social, seguridad, entretenimiento y auto-determinación.

Desde una perspectiva que intenta mejorar la eficacia de las escalas de auto informe, que mencionaremos más adelante, como instrumento para la obtención de datos acerca de la regulación de la auto-eficacia en el aprendizaje, se han realizado estudios (Antonio Valle, Jose Carlos Núñez et al, *Psicothema* 2008, Vol 20 no 4 , pp 724-731) donde se seleccionan conductas de autorregulación y los resultados se someten a un análisis factorial a fin de determinar el porcentaje de la varianza de la autorregulación metacognitiva que explica cada una de esas variables. .

En el estudio de referencia se verifica que el grado en que los estudiantes se orienten por sí mismos hacia el aprendizaje, muestren creencias positivas acerca de sus habilidades, organicen sus materiales de estudio tratando de relacionarlos con el conocimiento previo, manejen adecuadamente su tiempo y ambiente de estudio y perseveren a pesar de las dificultades encontradas en el proceso de aprender, representa una serie de variables que explican dos tercios de la varianza de la autorregulación metacognitiva. Obsérvese la analogía entre estos

hallazgos y nuestros supuestos acerca de los "hábitos de estudio independiente". Claro está que los marcos teórico- conceptuales y los instrumentos para obtener datos han alcanzado nuevos desarrollos.

¿Cómo se explora y evalúa el aprendizaje autorregulado?

Los investigadores han sido muy creativos ideando instrumentos que ofrezcan un cuadro de qué hacen, piensan y sienten los aprendices auto-reguladores mientras se encuentran empeñados activa y constructivamente en el aprendizaje. Esos instrumentos van desde cuestionarios de auto-informe, hasta diarios que registran los aprendizajes realizados.

Cuestionarios de auto-informe.

La mayoría de los cuestionarios de autorregulación emplean escalas de tipo Likert con la frecuencia con que los estudiantes usan ciertas estrategias, según ellos mismos lo informan. Por ejemplo el cuestionario de Estrategias Motivadas para el Aprendizaje de Pintrich (MSLQ) (Pintrich y colaboradores, 1993), medidas que informan acerca de estrategias cognitivas y metacognitivas empleadas en estrecha relación con las creencias motivacionales de los estudiantes y de sus técnicas para manejar recursos en dominios específicos. Este es un enfoque cuantitativo que depende de la consulta de gran número de respondientes para servir a funciones predictivas. Deben emplearse teniendo en cuenta, como sucede con todo instrumento, sus alcances y límites.

En el mundo de habla hispana ha logrado notable difusión la Escala de Estrategias de Aprendizaje de Román y Gallego (1994), denominada por su acrónimo ACRA, derivado de las cuatro sub-escalas de tipo Likert que la componen, a saber:

- (1^a) de **Adquisición** de la información, compuesta por 20 ítems, que evalúan 7 estrategias atencionales y de repetición;
- (2^a) de **Codificación** de la información. Compuesta por 46 ítems que evalúan 12 estrategias de mnemotecnias, de elaboración y de organización.
- (3^a) de **Recuperación** de información, compuesta por 18 ítems que evalúan 4 estrategias de búsqueda y generación de respuestas.
- (4^a) de **Apoyo** al procesamiento, compuesta por 35 ítems, que evalúan 9 estrategias metacognitivas y socio-afectivas.

-Observación de Conductas Manifiestas

La observación capta lo que acontece y no lo que se recuerda de ello. Los observadores deciden previamente qué categorías de estrategias de AR van a observar:

-Evidencia reunida en Entrevistas

Se llevan a cabo entrevistas estructuradas y semi-estructuradas (Ver Perry 2002; Zimmerman & Martinez Pons, 1988). El

principal propósito de la mayoría de las entrevistas consiste en reunir datos cualitativos acerca de las experiencias de estudiantes y docentes durante las sesiones de AAR.

- *Protocolos de pensamiento en voz alta.*
- *Rastros de los acontecimientos y procesos mentales.*
- *Manipulaciones situacionales.*
- *Registro de las estrategias motivacionales del alumno mientras realiza su trabajo.*
- *Llevar diarios.*

Cómo se orienta hacia el aprendizaje autorregulado.

Carolyn Kreber y otros, en un artículo publicado en *Higher Education* en 2005, sostenían que mientras había proliferado en los últimos años la investigación sobre aprendizaje autorregulado, tan solo unos pocos trabajos se habían ocupado, hasta entonces, de su enseñanza.

Monique Boekaerts y Lyn Corno (2005) señalan que los modelos de autorregulación han evolucionado, en parte, debido a las mejoras en la evaluación de los propios constructos de autorregulación. Lo mismo puede decirse de la evolución de las intervenciones, y los modelos perfeccionados influyen a su vez sobre las intervenciones. No se carece de intervenciones en educación, pero la documentación de los efectos de esas intervenciones ha resultado hasta ahora difícil. En parte ello es atribuible al complejo sistema dentro del cual se encuentran encajadas las intervenciones en el aula.

Solo desde el comienzo de los años '80 los investigadores han analizado los datos del aula, empleando procedimientos de modelado jerárquico a fin de separar los efectos anidados de las intervenciones en el aula sobre los estudiantes, dentro de las secciones de grado, las escuelas y los distritos (Cronbach & Webb, 1982). Las intervenciones en el aula también están sujetas (y deberían estarlo) a adaptaciones exclusivas, realizadas por cada docente, de acuerdo con las exigencias de sus propios currículos, valores y creencias (Randi & Corno, 1997). La mejor evidencia acerca de los programas sociales sugiere que las intervenciones educativas sean realizadas, casi siempre, de manera distinta de las formas ideales sostenidas por los investigadores y diseñadores de programas; además, las evaluaciones educativas son emprendimientos tanto científicos como políticos. Nuestros comentarios se dirigen a la diversidad de restricciones que influyen sobre el trabajo científico en educación, que limitan la efectividad de los esfuerzos tempranos realizados para evaluar las intervenciones de autorregulación en las aulas (ver Corno, 1995). Muchas de las cuestiones restrictivas que identificamos, se hallan presentes en las intervenciones educacionales de todo tipo, y muchas de esas restricciones poseen una larga historia. (Campbell & Stanley, 1963). Las dificultades subsistentes desafían aún a la última generación de investigaciones acerca de

las intervenciones, y continúan restringiendo la amplia adopción de los programas de autorregulación.

Como no disponemos de más espacio, presentamos una tipología de intervenciones autorregulación desarrolladas en las últimas décadas. Nuestra tipología incluye ejemplos de programas fuertes y promisorios, clasificados en tres amplias categorías.

La primera categoría representa **programas de modificación cognitivo-conductuales**, el propósito de los cuales consiste en reducir o reemplazar ciertas cogniciones o conductas inadaptativas por aquellas que resulten más adaptativas.

La segunda categoría incluye **programas de enseñanza directa o dirigida al desarrollo de destrezas y estrategias**, que impliquen el aprendizaje autorregulado en las aulas.

La tercera categoría describe una nueva generación de programas que introducen cambios en el ambiente de la clase a fin de dar apoyo al aprendizaje autorregulado de los estudiantes, a medida que éste se desarrolla. La tercera categoría incluye **las interacciones del tipo estudiante-estudiante, en contextos y actividades específicos de una asignatura**, que resultan centrales para las intervenciones de este último tipo. Esta nueva generación de programas evolucionó a partir de desarrollos específicos en la teoría socio-cultural

En un trabajo de Timothy Cleary y Barry Zimmerman, publicado en la Revista *Psychology in the School*, en 2004, que se titula "Programa para Empoderar en Autorregulación: Un programa con base en la escuela para acrecentar ciclos autorregulados y automotivados en el aprendizaje de los alumnos", se presenta un programa de capacitación para los docentes a fin de que ellos puedan fortalecer en sus alumnos adolescentes el desarrollo de ciclos de aprendizaje automotivados, más positivos.

Zimmerman propuso el modelo de ciclos de aprendizaje autorregulado compuestos por tres fases:

1. pensamiento anticipado o premeditación, en que se fijan las metas, se mantiene la orientación, se desarrollan sentimientos de auto-eficacia y se desarrollan los intereses intrínsecos.
2. Fase de control volitivo y de actuación.
3. Fase de reflexión, evaluación, atribución de éxito o fracaso, y reacción positiva

Es un enfoque que consiste en dos partes destinadas a la capacitación en cuanto al aprendizaje autorregulado. La primera parte incluye el empleo de procedimientos de evaluación microanalítica para evaluar las creencias acerca de la autorregulación y las estrategias de estudio de los estudiantes. La segunda parte consiste en brindar apoyo a los alumnos para el uso de esas estrategias en un sistema cíclico de autorregulación retroalimentada.

Sobre el final del programa de capacitación los estudiantes aprenden a establecer metas, seleccionar y monitorear la eficacia de las estrategias, realizar atribuciones estratégicas y a ajustar sus metas y estrategias. El programa se desarrolló desde la teoría de la investigación socio-cognitiva e integra muchos de los rasgos esenciales del modelo de la resolución de problemas.

La lectura de estas y muchas otras propuestas implementadas tendientes a favorecer el desarrollo del aprendizaje autorregulado ofrece una muestra de la importancia que le asignan los docentes, sobre todo en los niveles secundarios y terciarios de la educación formal.

Consideraciones finales

La investigación de las últimas décadas ha revelado un cuadro complejo pero fascinante de los procesos que se dan en los alumnos, cuando desarrollan la voluntad y la disposición para asumir responsabilidad en la autorregulación de sus aprendizajes académicos.

Aunque la mayoría de los estudios tienen que ver con el aprendizaje autorregulado en los últimos tramos de la educación formal secundaria y primeros de la educación superior, la orientación debe iniciarse tempranamente, ya que a partir del 4º año de la escolaridad primaria, con la conquista de la fluidez lectora, los niños quedan habilitados para encarar sus propios empeños de aprendizaje. A partir de entonces se inicia un largo camino hacia la conquista plena de la autorregulación en el aprendizaje.

Esa posibilidad, reside en la gran mayoría de las personas, quienes en mayor o menor grado logran ejercerla. Lo que hasta aquí se ha pretendido destacar son las ventajas personales y sociales de alcanzarla en plenitud.

Educar con la mirada puesta en que todos alcancen el aprendizaje autorregulado, significa algo diametralmente opuesto al cultivo del individualismo egoísta, ya que la autorregulación implica ante todo la asunción cabal de la responsabilidad, a su vez imprescindible para el respeto por el prójimo y la solidaridad. La autorregulación en el aprendizaje, bien orientado y sostenido hasta alcanzar propósitos educacionalmente deseables, es para el maestro la satisfacción de buena parte de sus aspiraciones en cuanto a promover en cada alumno el desarrollo íntegro de sus potencialidades.

Desde el punto de vista social, que la educación pública logre formar aprendices permanentes y autónomos representa un extraordinario crecimiento de su capital humano.

El viejo y sabio imperativo “*Conócete a ti mismo*”, ha vuelto a resonar en esta sala, acompañado por otras voces que no han hecho más que subrayar la importancia que tienen siempre para la educación valores como la autonomía responsable de la persona libre.

Referencias bibliográficas

- Boekaerts, M. and Corno, L. (2005). Self-Regulation in the Classroom: A Perspective on Assessment and Intervention. *Applied Psychology: An International Review*, 2005, 54 (2), 199-231 .
- Bruner, J.S. (1966). *Toward a Theory of Instruction*. Cambridge Massachusetts, The Belknap Press of Harvard University Press. Chap. 6 pp. 113-128.
- Carver, C.S. & Scheier, M.F. (1998). *On the self-regulation of behavior*. New York, Cambridge University Press.
- Cleary, T.J. & Zimmerman, B.J. (2004). Self-Regulation Empowerment Program: A School-Based Program to Enhance Self-Regulated and Self-Motivated Cycles of Student Learning. *Psychology in the Schools*, Vol. 4 (5), 537-550.
- Corno, L. (2001). Volitional aspects of self-regulated learning. In B.J. Zimmerman and D.H. Shunk (Eds), *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives* (2nd edn., pp 191-226). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Flavell, J.H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34, 906-911.
- Hadwin, A.F. & Winne, P.H. (1998). CoNoteS: A software tool for promoting self-regulated learning in networked collaborative learning environments. In C. Rust (Ed.), *Improving student learning: Improving students as learners* pp. 539-549). Oxford: Oxford Centre for Staff Learning and Development.
- McCaslin, M., & Hickey, D.T. (2001). Educational psychology, social constructivism, and educational practice: A case of emergent identity. *Educational Psychologist*, 36, 133-140.
- Pintrich, P.R., Smith, D.A.F., Garcia, T. & McKeachy, W.J. (1993). Reliability and predictive validity of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ). *Educational and Psychological Measurement*, 53, 801-813.
- Pintrich, P.R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (Eds.). *Handbook of self-regulation* (pp. 452-502). San Diego, CA, Academic Press.
- Perry, E. et al. (2002) Investigating teacher-student interactions that foster self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 37, 5-16.
- Román Sánchez, J. M. y Gallego Rico, S. (1994) ACRA. Escalas de Estrategias de Aprendizaje. TEA Ediciones, SA.
- Zimmerman, B.J., & Martinez Pons (1988). Construct validation for a strategy model of student self-regulated learning. *Journal of Educational Psychology*, 80, 284-290
- Zimmerman, B.J. (1994). Dimensions of Academic Self-Regulation, in Schunk, D.H. & Zimmerman, B.J. (Eds.) (1994). *Self-Regulation of Learning and Performance. Issues and Educational Applications*. Hillsdale, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, Chap. 1, pp 3-21.

FORMACIÓN DOCENTE Y RESILIENCIA

Por la Prof. Catalina Méndez de Medina Lareu

Exaltar el rol esencial del docente por su capacidad para encender, en un segundo, una chispa de grandeza o destruir tristemente la semilla de una vida plena.

En un trabajo anterior, que data del año 2004, decíamos que la formación docente es un tema cuya trascendencia exige una gestión gubernamental enérgica para sacudir la inercia y la resistencia al cambio, impulsar diseños curriculares inspirados en corrientes innovadoras del pensamiento, preparar al educador con una personalidad sólidamente afirmada en un contexto axiológico y adscribirlo a una ética transformadora de la sociedad deshumanizada.

Tomábamos de Daniel Filmus el concepto de que *“los niños no aprenden lo que les decimos sino lo que hacemos...para lo cual se trata de generar en la escuela un clima de trabajo donde se vivan cotidianamente los valores que se intenta transmitir”*.

Agregábamos, por nuestra parte *“Ninguna máquina, por sofisticada que sea, puede reemplazar al maestro como impulsor y artífice del clima emocional del aprendizaje”*, exaltando *“el rol esencial del docente por su capacidad para encender, en un segundo, una chispa de grandeza o destruir tristemente la semilla de una vida plena”*.

Terminábamos el trabajo con esta reflexión: *“Quienes buscan, aceptan y ejercen un cargo docente lo saben... o debieran saberlo. Porque ser maestro no es solo una elección, es un compromiso del que, asumido, no se puede desertar por ninguna razón”*.

Lo dicho hasta aquí puede parecer declamatorio, pero solo apunta a destacar el fuerte e insustituible protagonismo del educador en el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que no significa que, por ello, deba cargar con los errores de los poderes públicos, responsables de trazar e implementar las políticas educativas.

En este marco de corresponsabilidad, el profesorado tampoco debiera ver en los ministerios a sus enemigos potenciales sino a los proveedores naturales de los recursos y apoyos necesarios para su desempeño específico, porque es obvio que las grandes exigencias de la sociedad moderna respecto a la educación no



pueden ser satisfechas sin el aporte de los organismos oficiales. Lo que supone, entre otras urgencias, revisar el sistema de formación docente, es decir la reformulación de sus objetivos, incluyendo los programas de perfeccionamiento y formación continua que las instituciones educativas pertinentes deben definitivamente asumir.

La conjunción de todos esos esfuerzos logrará la formación de un profesorado consciente de su nuevo rol, no sólo como transmisor de conocimiento, sino como sujeto activo de los cambios que la comunidad requiere, empezando por ser un innovador

en su propia aula.

¿Es esto una utopía? Puede que lo sea, pero ¿se conoce una fuerza mayor que la utopía para superar la realidad empujándola hacia metas superiores? ¿No es la utopía, no son los sueños de un mundo mejor los que impulsaron a los grandes transformadores de la Humanidad?

En este contexto puede inscribirse el concepto de **resiliencia**. Y, a partir del mismo, implementar un programa de innovación pedagógica centrado en la formación y perfeccionamiento permanente del profesorado de todos los niveles, misión y función de todos los establecimientos “ad hoc” que han proliferado en el país para atender las demandas de su población joven la que, en centenares de casos, ve frustradas sus aspiraciones no sólo por la limitación numérica de la oferta laboral sino -la mayoría de las veces- por la escasa calidad de sus propia capacitación.

En el año 2003 se gestó en la Cámara Baja del Congreso de la Nación un proyecto de ley del diputado Fernando Melillo por el cual se disponía la creación de un Programa Nacional de la Resiliencia, proyecto que fue acogido en el seno de la Comisión de Educación con unánime entusiasmo, sancionado luego en el Recinto y girado a la Cámara de Senadores, sin que se conozca su destino final. El proyecto instauraba un recurso nuevo para que, desde las políticas públicas, se fomentara en la población infantil

y adolescente “un conjunto de aptitudes que facilite un proceso de crecimiento y desarrollo personal y comunitario sano” depositando en el sistema educativo –fundamentalmente– la responsabilidad de implementar el Programa mencionado. En rigor se trataba de institucionalizar una actitud que, otrora, era natural, espontánea, intuitiva, en quienes asumían el magisterio como un compromiso social. La norma apuntaba a adoptar la **resiliencia** como concepto científico.

El término **resiliencia** puede ser definido como “la capacidad del ser humano de hacer frente a las adversidades de la vida, superárlas e, inclusive, ser transformado por ellas”. Surgido en los años noventa y trasladado a la ciencia aplicada, tiene desde entonces creciente reconocimiento y se multiplica de manera geométrica en todo el mundo, no sólo en el área educativa.

Se generó en una investigación que estudió la evolución de una cohorte de quinientos niños sometidos a difíciles condiciones de vida: pobreza crónica, ruptura de lazos familiares, muerte de un ser querido, alcoholismo, marginalidad. Al cabo de tres décadas se pudo comprobar que un tercio de ellos logró sobreponerse a las adversidades y convertirse en personas que accedían a una vida de relaciones estables, comprometidas con un trabajo e involucradas con sus semejantes, en suma, gente constructiva y feliz.

Según los fundamentos del proyecto legislativo antes citado, esos resultados, en todos los casos, dependían de la existencia de un sujeto significativo cercano, familiar o no, que les daba un apoyo externo irrestricto y que precisamente ese afecto era la base del desarrollo exitoso.

¿Qué es, en resumen, una persona **resiliente**? Según Edith Grodberg, es alguien que internaliza estas cuatro categorías:

- Yo **tengo** personas que me quieren y en quienes confío, que me ponen límites para evitar problemas o peligros, que me muestran la manera correcta de proceder, que quieren que aprenda a desenvolverme solo, que me ayudan cuando estoy enfermo o corro riesgos.
- Yo **soy** una persona querida y apreciada, feliz cuando hago algo bueno y respetuoso de mí mismo y del prójimo.
- Yo **estoy** dispuesto a responsabilizarme de mis actos, convencido de que todo saldrá bien.
- Yo **puedo** hablar sobre las cosas que me inquietan, buscar la forma de resolver los problemas, encontrar a alguien que me ayude cuando lo necesite.

No es propósito de este trabajo ni está a su alcance realizar una exposición científica sobre el tema. Su propósito es más modesto: despertar interés en el concepto de **resiliencia**, su conocimiento y su aplicabilidad para abordar con buen resultado el tratamiento de alumnos y comunidades sometidos a factores de riesgo que en muchas circunstancias bajan los brazos frente a un entorno y realidad devastadores.

Tenemos la convicción de que esta idea, cuando es asumida por trabajadores sociales, docentes, padres, tutores u otros agentes,

todos ellos recuperan el sentido de su misión y advierten que “es una enorme potencia para evitar los grandes dramas que la realidad nos muestra, como es condenar a generaciones enteras de niños, jóvenes y adultos a la enfermedad, la cárcel, el deterioro personal y familiar, productos de una situación en la que no se vislumbran soluciones globales que puedan provenir de la economía o de la política”.

Creemos que el valor de su aplicación en el campo educativo reside en su simplicidad, por cuanto solo requiere coordinar recursos ya existentes a través de los mismos mecanismos incluidos en los programas que desarrollan los institutos de formación docente. Se trata, insistimos, de coordinar esfuerzos para que, a través del ejercicio profesional, el docente pueda alejar a sus alumnos del fracaso, evitándoles una vida que, de otro modo, puede terminar en hechos dramáticos. Nuestra propuesta es que este concepto de resiliencia se instale en los desarrollos curriculares como contenido y perspectiva.

Los establecimientos de educación superior –entre ellos, los de formación docente– explícitamente considerados en la ley 24 521, y sometidos también a la normativa de la ley 26 206, tienen un papel fundamental en la formulación de paradigmas para el crecimiento personal de sus actores y de las comunidades a las que pertenecen. Sin embargo, como lo sostiene la Unesco, “se precisa una visión de la educación superior que combine las demandas de universalidad y el imperativo de una mayor pertenencia para responder con la mayor eficiencia a las expectativas de la sociedad en que opera”. No es un hecho aislado la necesidad que ha sentido ese alto organismo internacional para repensar la educación “promoviendo una reflexión mundial y actuando como catalizadora de experiencias y resultados innovadores”.

El **Informe Delors**, elaborado por su encargo, construye una síntesis admirable cuando establece que los cuatro pilares de la educación son: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir junto con los otros y aprender a ser.

“Esta es la clave para entender la educación del siglo XXI... para responder a la exigencia nueva, capital, de autonomía dinámica de los individuos en una sociedad en cambio constante. Así concebida, la educación se convierte en una dimensión de la vida misma”.

La **resiliencia** se inserta cómodamente en esta concepción, porque puede acercar el sistema educativo a las personas con necesidades y carencias concretas, ocupándose de la existencia vital de importantes poblaciones de riesgo que, de otro modo, si fueran abandonadas a su suerte, devendrían en grupos sociales marginados, resentidos, sin compromisos ni horizontes.

Creemos por eso que incluir el concepto de **resiliencia** y las técnicas que de él se derivan en los desarrollos curriculares de los institutos superiores de formación docente, constituye un método seguro para que ellos cumplan acabadamente su misión, logren sus objetivos institucionales y ejerzan activamente su responsabilidad social.

ENCUENTROS DE FORMACIÓN Y CAPACITACIÓN EN TRES UNIVERSIDADES NACIONALES

Las de Córdoba, Catamarca y San Martín fueron sede de importantes reuniones.

Entre el 12 y 14 de septiembre se realizó el **I Congreso Internacional y Plurilingüe de Oralidad y Lectura**, organizado por la **Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba**, cuyo eje temático fue la oralización de la literatura en las aulas y los espacios de formación docente.

El encuentro reunió a especialistas nacionales y extranjeros. Estuvieron **José Miguel García Sánchez** y **Javier Escudero** (España), **Elvia Pérez** (Cuba), **Laura Ferreyra** (Paraguay), **Jonathan Lenis** (Colombia), **Rosana Reátegui** (Perú), **Roberto Espinal** (Bolivia), **Sandra Aravena** (Chile), el grupo **Os Tapetes Contadores de Historias** (Brasil), **Sasá Guadalupe** y **Griselda Rinaldi** (Argentina).

Durante las conferencias, paneles de reflexión y debates se abordaron las potencialidades de la literatura en el desarrollo de la imaginación y la creatividad, el valor de la narración en las lenguas originales y el valor de la palabra como generadora de la identidad cultural.

En tanto que del 23 al 25 de septiembre, la **Universidad Nacional de San Martín** fue sede de las **19° Jornadas Nacionales Red de Cátedras y Carreras de Educación Especial de las Universidades Nacionales** (Ruedes) y de las **13° Jornadas Red de Estudiantes de Cátedras y Carreras de Educación Especial** (Recces), que se desarrollaron en la Escuela de Humanidades.

Bajo el título *“Educación Especial: encuentros y desencuentros en los discursos y las prácticas”*, la actividad giró en torno a cuatro ejes temáticos:

- El ejercicio del rol profesional docente

como compromiso ético.

- La educación de adolescentes y adultos: transmisión de cultura y construcción de conocimiento.
- La familia y otros contextos socioeducativos: participación, comunicación e intercambio.
- La escuela inclusiva como cimiento del respeto a la diversidad y de las intervenciones sostenidas, en el marco de la interdisciplinariedad.

Asistieron numerosos especialistas nacionales e internacionales, como **Nuria Illán Romeo**, **José Antonio Castorina**, **Jorge Luis Steiman**, **José María Tomé**, **Beatriz Mucarzel**, **Elizabeth Guglielmino**, **María Luisa Granata**, **Beatriz Celada**, **Gerardo Prol**, **Sandra Katz** y **Benito Parés**.

Los profesionales intercambiaron información académica, producciones y experiencias acerca de la educación de las personas con discapacidad; y analizaron

los aspectos legales vinculados con su desarrollo.

Jornadas en Catamarca

El 27 y 28 de septiembre se realizaron las **Jornadas de Estudiantes de Ingeniería en Informática**, organizadas por la **Agrupación de Estudiantes de Sistemas de la Universidad Nacional de Catamarca**.

Con la participación de numeroso público y expertos de todo el país, los temas centrales fueron:

- ¿Qué es el Software Libre y por qué es tan importante?
- La formación de grado y la vinculación profesional.
- Herramientas libres para auditorías de seguridad.
- Bases de datos.
- Reingeniería de procesos.
- Tecnología Workflow y laboratorio de informática.
- Lenguaje Python y Frameworks para desarrollo Web (Django y Web2Py).

Excelencia en Medicina

La **Facultad de Ciencias Médicas de la Universidad Nacional de Rosario** recibió el 23 de octubre el **Premio Global a la Excelencia en Educación para la Salud 2009**, distinción que por primera vez se le concede a una universidad argentina.

Las autoridades de la Facultad recibieron el galardón que otorga anualmente la **Organización Internacional para la Capacitación e Investigación Médica (IOCIM)** en el marco del **V Congreso de Medicina** y **I Cumbre de Docencia** que organiza la Organización Internacional.

El reconocimiento es el resultado de la evaluación realizada en universidades de Medicina en Latinoamérica, el Caribe, España y Portugal.

RENOVADOS DESAFÍOS DE IGUALDAD Y MAYOR CALIDAD EDUCATIVA PARA LAS ESCUELAS RURALES DE TODO EL PAÍS

*El Consejo Federal de Educación aprobó para su discusión el documento **Educación Rural en el Sistema Educativo Nacional.***

El Documento destaca la certeza de que la voluntad política es otorgarle a la educación rural condiciones de igualdad, alcanzando a través del fortalecimiento institucional la mayor calidad educativa para poblaciones históricamente postergadas, reconociendo sus necesidades, pero también y fundamentalmente, sus potencialidades, de modo de llegar a construir de manera compartida alternativas que posibiliten su progresivo desarrollo.

Entre otros conceptos se sostiene que:

* En el marco del Plan Nacional de Educación Obligatoria, las políticas para la ruralidad se constituyen en un conjunto de medidas que, en línea con las decisiones que se tomen para el conjunto del sistema, atienden integralmente las necesidades, particularidades y potencialidades de las poblaciones que habitan espacios rurales. Esta afirmación convoca a profundizar la mirada sobre el universo de escuelas rurales del territorio nacional, reconociendo las peculiaridades provinciales y aún zonales y locales, con el objeto de superar la más corriente atención focalizada mediante

proyectos especiales que diferencian las instituciones rurales de las del resto del sistema educativo.

*Actualmente constituye un anacronismo intentar definir el espacio rural como uno y homogéneo en oposición al espacio urbano. Los destinatarios de las políticas educativas para la ruralidad habitan regiones muy diversas que incluyen grandes espacios de producciones extensivas destinadas a los agronegocios a gran escala, así como un amplio espectro en el que es necesario considerar medianos y pequeños productores, agricultores familiares que producen casi exclusivamente para la subsistencia, familias migrantes, familias de desocupados que viven en zonas aisladas y muy dispersas.

*Un primer desafío está dado por dar cumplimiento a la Ley de Educación Nacional, en tanto concebir a la educación rural como una de las modalidades del sistema educativo, con carácter transversal a los niveles y en articulación con las otras modalidades. Este proceso está atravesando tiempos y modos de resolución diversos en las provincias.

*La obligatoriedad de la sala de cinco años y la necesidad de ampliación de la cobertura a cuatro y tres años, requiere de estrategias específicas en los contextos rurales. Instalar en el ámbito de la escuela primaria una sala a la que asistan niños y niñas de 5, 4 y 3 años resulta una alternativa para garantizar la presencia del nivel inicial en comunidades aisladas, posibilita mejorar la trayectoria escolar de los niños y promueve la concreción de la obligatoriedad de la sala de 5, en zonas en las que no hay oferta.

*Resulta indispensable para el nivel superar la valoración de minusvalía que suele otorgarse a las pequeñas escuelas rurales, respecto de las urbanas, recuperando la potencialidad que ofrece el trabajo en plurigrado. Se hace ineludible reemplazar la idea de que la escuela multigrado es una escuela incompleta, porque no llegará a tener la dotación completa de los grados de primaria. Actualmente, jerarquizar la escuela rural se ubica como un objetivo fundamental para garantizar la justicia social, asegurando ofertas de calidad para concretar la igualdad en educación.

*Para dar continuidad a las propuestas de articulación entre niveles, es factible contemplar propuestas pedagógicas que atiendan el tránsito del nivel inicial al primer ciclo de la primaria, el sostenimiento de la escolaridad entre primero y segundo ciclo y el pasaje del segundo ciclo hacia la secundaria, considerando de manera explícita el acompañamiento a las instituciones donde se localizan todos los niveles.

*A pesar de la reconocida historia de la escuela rural primaria en los más diversos espacios de nuestro país, resulta imperioso avanzar progresivamente en la conceptualización pedagógica que posibilite la generalización de los saberes construidos por los docentes. Es en este nivel donde más puede reconocerse la convivencia de modelos de organización diferentes, que han garantizado la presencia del Estado en los vastos rincones de cada territorio. Aun así sigue vigente la necesidad de revisar sus formatos y resultados en línea con la implementación de políticas de enseñanza que garanticen la igualdad con calidad así como el fortalecimiento de la gestión institucional en orden a garantizar los derechos de niñas y niños.

* Los formatos de escuela unitaria, bi o tridocentes, las formas de calendarios diferenciados, incluso los albergues o las escuelas de períodos especiales o trashumantes, se constituyen en objeto de análisis para los otros niveles, pero requieren ser revisados para mejorar sus desempeños y resultados. En tanto son en sí mismas las formas

de garantizar el acceso a la educación que el Estado ha desarrollado a lo largo de la historia del sistema educativo, dando respuestas con las posibilidades de cada momento histórico, amerita hoy construir los modelos más adecuados a nuestro tiempo.

*Es aún un reto para la política educativa nacional

que todos los adolescentes y jóvenes que habitan en espacios rurales tengan disponible la oferta completa del nivel secundario.

* La ampliación de la cobertura del nivel se inscribe en la necesidad de mejorar las condiciones de acceso y permanencia de los alumnos en el trayecto completo de la

Educación Secundaria. El proyecto Horizontes (Ciclo Básico de la Educación Secundaria para escuelas rurales aisladas) constituye una alternativa articulada entre el ME y los Ministerios de Educación de las Provincias, que desde el año 2008 posibilita que los jóvenes de ámbitos rurales cuenten con oferta en el lugar donde viven.



ACADEMIA NACIONAL DE EDUCACIÓN

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

PUBLICACIONES

LIBROS EN COLABORACION

- "Ideas y Propuestas para la Educación Argentina". ⁽¹⁾
- "Pensar y Repensar la Educación. Incorporaciones, presentaciones y patronos (1984-1990)". ⁽¹⁾
- "Reflexiones para la Acción Educativa. Incorporaciones, presentaciones y patronos (1993-1994)". ⁽¹⁾
- "La Formación Docente en Debate". ⁽¹⁾
- "La educación, política de estado".
- "Academia Nacional de Educación 20 Anos.". ⁽¹⁾
- "La educación en debate. Crisis y cambios. Incorporaciones, presentaciones y patronos (1997-2004)". ⁽¹⁾
- "Academia Nacional de Educación 25 Anos.". ⁽¹⁾

COLECCION "ESTUDIOS" ⁽²⁾

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

participación y democracia: Escuela autónoma y ciudadanía responsable".

- **CANTINI, J.L.** "La autonomía y autarquía de las universidades nacionales".
- **AGULLA, J.C.** "La capacitación ocupacional en las políticas de empleo".
- **WEINBERG, G.** "Ilustración y educación superior en Hispanoamérica: Siglo XVIII".
- **LEIBOVICH DE GUEVENTTER, E.** "Historia para el futuro: Jóvenes en los últimos 25 años".
- **MARTINEZ PAZ, F.** "Política educacional: Fundamentos y dimensiones".
- **WEINBERG, G.** "Sarmiento, Bello, Mariátegui y otros ensayos".
- **ALBERTO C. TAQUINI (HIJO).** "La transformación de la educación superior argentina: De las nuevas universidades a los colegios universitarios".
- **SOBREVILA, M.A.** "La formación del Ingeniero Profesional para el tiempo actual".
- **AGULLA, J.C.** "La educación cuaternaria y la dirigencia".
- **FREGA, A.L.** "Educar en creatividad". ⁽¹⁾
- **VANOSI, J.R.** "Legislación Educativa. Reflexiones y propuestas para su reforma". ⁽¹⁾
- **REGGINI, H.C.** "FLORENCIO DE BASALDÚA. UN VASCO ARGENTINO". ⁽¹⁾
- **ALBERTO C. TAQUINI (HIJO).** "Nuevas universidades para un nuevo país y la educación superior 1968-2010".

COLECCION "CONFLUENCIAS" ⁽²⁾

- **BATTO A. y DENHAM, P.** "Hacia una inteligencia digital".

COLECCION "PREMIOS" ⁽²⁾

- **BARBOZA R., BOYKO R., GALVEZ C. y SUPPA M.** "Educación media y cultura adolescente. Desafío del siglo XXI".
- **GVIRTZ SILVINA** "De la tragedia a la esperanza. Hacia un sistema educativo justo, democrático y de calidad".
- **AXEL RIVAS** "Lo uno y lo múltiple. Esferas de justicia del federalismo educativo".

COEDICION

- **FILMUS, D.** "Estado, sociedad y educación en la Argentina de fin de siglo: Proceso y desafíos". Editorial Troquel.
- **GÜIZO, JOSÉ ANTONIO H.** "¿Desarrollo sin educación?". Editorial Santillana.
- **FILMUS D., KAPLAN C., MIRANDA A., MORAGUES M.** "Cada vez más necesaria, cada vez más insuficiente. Escuela media y mercado de trabajo en época de globalización". Editorial Santillana.

CONVENIO CON SANTILLANA ⁽⁴⁾

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

CD-ROM ⁽²⁾

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

PUBLICACION PERIODICA ⁽³⁾

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

Precios:

(1), \$30 / (2), \$30 / (3), suscripción por cinco ejemplares, \$70. (4) En venta en Santillana Tel.: 011-4119-5000.

Pedido de presupuesto universitario para 2011

Fue aprobado por el Acuerdo Plenario del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN).

El Acuerdo Plenario N° 747 del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) aprobó el 13 de septiembre el Pedido de Presupuesto Universitario para 2011, para su presentación ante las autoridades nacionales.

El presupuesto toma como base el presupuesto 2010, los incrementos salariales

que ya fueron otorgados, la previsión de otros incrementos y gastos, la consolidación de programas y la promoción de actividades de investigación y extensión.

Asimismo, la propuesta contempla un programa de seguridad en las universidades nacionales, el financiamiento del

Programa Estratégico en Ciencia y Tecnología, un incremento en el Programa de incentivos para docentes investigadores, un subsidio para el funcionamiento del CIN, la reparación de la Universidad Nacional de Luján y el financiamiento de Fundar 2011.

Presupuesto 2011 global del Sistema Universitario Nacional

Piso Presupuestario	Parciales
Ley de Presupuesto 2010	10.173.938.090
Ley de presupuesto 2010	240.000.000
Incrementos salariales	3.067.200.000
Consolidación de programas	27.600.000
Adicional título de Doctor (incluido en Incrementos salariales)	0
Adicional título de Magister (incluido en Incrementos salariales)	0
Aumento en asignaciones familiares (incluido en Incrementos salariales)	0
Refuerzo para funcionamiento 2011	1.624.113.680
Proun 2010	20.000.000
Subtotal distribuido por universidad	15.152.851.770
Universidades recientes	150.000.000
Proun 2011	20.000.000
Reparación Luján	20.000.000
Ciencia y Técnica 2010	15.000.000
Programa de incentivos docentes investigadores	117.000.000
Subsidio funcionamiento del CIN	3.000.000
Programa de seguridad en las universidades nacionales	155.461.444
Programa Ciencia y Técnica - (Programa estratégico CIN- CYT UUNN)	300.000.000
Desarrollo de extensión universitaria	30.000.000
Programas de desarrollo universitario	0
Fundar 2011	210.000.000
Subtotal: bajo la línea	1.020.461.444
Total	16.173.313.214

Resumen del modelo de asignación presupuestaria. Procesamiento 2010
 Proyecto de presupuesto para el año 2011

		Presupuesto normativo 2010 sin extensión			
Universidad		Normativo	CIN	CYT	Total
	Totales	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%
1	Buenos Aires	18,02%	19,64%	16,20%	18,66%
2	Catamarca	1,16%	0,91%	1,42%	1,06%
3	Centro	1,63%	1,33%	2,68%	1,55%
4	Comahue	2,72%	1,41%	2,79%	2,13%
5	Córdoba	7,66%	8,02%	8,82%	7,88%
6	Cuyo	4,18%	3,20%	4,13%	3,74%
7	Entre Ríos	1,19%	1,17%	0,67%	1,15%
8	Formosa	0,89%	1,06%	0,25%	0,93%
9	General San Martín	1,08%	1,11%	0,80%	1,08%
10	General Sarmiento	0,59%	0,38%	0,64%	0,50%
11	Jujuy	0,94%	0,36%	0,84%	0,67%
12	La Matanza	1,86%	2,51%	0,50%	2,08%
13	La Pampa	1,20%	0,86%	1,06%	1,04%
14	La Patagonia SJB	1,82%	0,74%	0,88%	1,29%
15	La Plata	6,34%	6,36%	10,33%	6,55%
16	La Rioja	2,01%	2,92%	0,17%	2,33%
17	Litoral	3,89%	3,78%	4,21%	3,85%
18	Lomas de Zamora	1,61%	2,79%	0,30%	2,08%
19	Luján	1,22%	1,11%	0,74%	1,15%
20	Mar del Plata	2,04%	1,98%	4,19%	2,12%
21	Misiones	1,78%	1,17%	1,16%	1,47%
22	Nordeste	3,87%	4,73%	2,22%	4,18%
23	Quilmes	0,88%	1,06%	0,88%	0,96%
24	Río Cuarto	1,92%	1,75%	4,04%	1,95%
25	Rosario	5,23%	5,17%	5,51%	5,22%
26	Salta	1,85%	1,18%	2,01%	1,56%
27	San Juan	2,11%	1,36%	3,92%	1,86%
28	San Luis	1,80%	1,29%	3,58%	1,66%
29	Santiago del Estero	1,20%	1,01%	1,25%	1,12%
30	Sur	2,36%	1,97%	3,89%	2,26%
31	Tecnológica	6,01%	9,31%	2,01%	7,30%
32	Tucumán	4,23%	3,85%	6,88%	4,19%
33	La Patagonia Austral	0,97%	0,38%	0,43%	0,68%
34	Lanús	0,77%	1,02%	0,10%	0,85%
35	Tres de Febrero	0,74%	0,67%	0,11%	0,67%
36	Villa María	0,51%	0,38%	0,29%	0,44%
37	Instituto Univ. Nac. del Arte	0,94%	1,39%	0,10%	1,10%
38	Chilecito	0,26%	0,09%	0,00%	0,17%
39	Noroeste	0,51%	0,57%	0,00%	0,51%

Aplicación modelo

50,00%

45,00%

5,00%

BUSCAN UN CONSENSO FEDERAL PARA EDUCAR EN LAS CÁRCELES

*El Consejo Federal de Educación aprobó para su discusión el documento **La educación en contextos de privación de libertad en el Sistema Educativo Nacional.***

El texto propone modalidad, objetivos, estilos de gestión, cuestiones generales relacionadas con la organización, implementación de políticas y de ofertas educativas y prioridades estratégicas para el mediano plazo, entre otros aspectos. Dice así:

1. Introducción

1. El propósito de este documento es consolidar colectivamente la identidad de la modalidad mediante el consenso federal de lineamientos organizativos básicos, a partir de las disposiciones generales de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 y de la Ley N° 26.061, que orientan el ordenamiento y la regulación de las actividades educativas desarrolladas en las escuelas provinciales y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, que brindan servicios correspondientes a diversos niveles y/o modalidades en contextos de privación de libertad.

2. Finalidad de la modalidad

2. Esta modalidad del sistema educativo centra su tarea en garantizar el derecho a la educación de todas las personas privadas de libertad para promover su formación integral y desarrollo pleno. Incluye a quienes están involucrados en procesos judiciales pendientes de resolución o resueltos, y

se encuentran alojados en instituciones de encierro tales como cárceles, institutos para adolescentes y jóvenes acusados de la comisión de delito o centros de tratamiento de adicciones. El ejercicio del derecho a la educación no admite ningún tipo de limitación ni discriminación relacionada con la situación de privación de la libertad.

3. Objetivos propios

3. Son objetivos de la modalidad:

a) Garantizar el cumplimiento de la escolaridad obligatoria a todas las personas privadas de libertad dentro o fuera de las instituciones de encierro.

b) Ofrecer formación técnico profesional dependiente y certificada por los ministerios de educación de las jurisdicciones, en articulación con propuestas educativas de los niveles obligatorios.

c) Favorecer el acceso, permanencia y promoción en la Educación Superior y habilitar sistemas gratuitos de educación semipresencial y/o no presencial.

d) Asegurar alternativas de educación no formal y generar las condiciones que permitan concretar iniciativas educativas formuladas por las personas privadas de libertad.

e) Desarrollar propuestas destinadas a estimular la crea-

ción artística y la participación en diferentes manifestaciones culturales, así como en actividades de educación física y deportiva articuladas con la educación formal.

f) Brindar información permanente sobre las ofertas educativas y culturales existentes.

g) Contribuir a la inclusión social de las personas privadas de libertad a través del acceso al sistema educativo y la vida cultural.

4. Estilo de gestión

4. Dado que las ofertas educativas en contextos de encierro pertenecen a diferentes niveles y modalidades, la gestión política y técnica exige la disposición de un espacio de gestión propio (área, programa, coordinación, etc.), instituido como unidad técnico-pedagógica y conducido por un funcionario específico dependiente del Ministerio de Educación, que pueda conformar un equipo de trabajo y que cuente con partidas presupuestarias que le permitan afrontar las necesidades específicas de la modalidad.

5. El estilo de gestión más adecuado, considerando las finalidades, objetivos y características de la modalidad es la articulación -entendiendo por ella la generación de estrategias y mecanismos de trabajo acordados y compartidos entre los organismos de gobierno

involucrados: la Nación y las Provincias y la CABA, otros ministerios y municipios jurisdiccionales, todos los niveles, modalidades, áreas y programas del sistema educativo. Asimismo, resulta necesario resaltar la importancia de la articulación entre todos estos actores, las asociaciones de la sociedad civil y los organismos internacionales. Una articulación eficaz resguarda la identidad y las funciones de los participantes, coordina las acciones, optimiza el uso de los recursos y compromete a los actores institucionales a centrarse en sus propias competencias y funciones.

6. Garantizar una gestión articulada e intersectorial requiere que los compromisos asumidos por las partes se formalicen jurídicamente. Esto se efectúa mediante la firma de convenios entre los Ministerios de Educación y otros organismos gubernamentales nacionales y provinciales, para sostener en el tiempo los acuerdos intersectoriales suscriptos con otros organismos estatales (Ministerios de Justicia, de Desarrollo Social, de Salud, de Trabajo, universidades, etc.) y/o privados (asociaciones de la sociedad civil) relacionados con la educación en contextos de privación de libertad.

7. La conformación de mesas de trabajo intersectorial integradas por representantes

de los organismos intervinientes son, a la vez, el producto de un trabajo articulado y un medio para su institucionalización, que debe quedar explícitamente formulado en los convenios de cooperación educativa. En estas mesas se planifican y coordinan estrategias tendientes al logro de los objetivos de la modalidad, en los ámbitos nacional, provinciales e institucionales. Estas últimas permiten consensuar criterios entre los diferentes actores intervinientes e incorporar las necesidades, problemáticas y posibilidades específicas de cada lugar.

8. Se arbitrarán mecanismos formales que garanticen el seguimiento de las trayectorias educativas de los estudiantes y la gestión de la documentación correspondiente.

5. Cuestiones generales relacionadas con la organización escolar

9. Las cuestiones relacionadas con la vida cotidiana de las escuelas en contextos de encierro deben adoptar criterios de organización acordes con la normativa nacional y provincial vigente y reajustarse si fuera necesario.

10. La disposición y el mantenimiento de una infraestructura edilicia suficiente y adecuada y el equipamiento de los espacios físicos donde funcionan las escuelas provinciales y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires en instituciones de encierro son responsabilidad de los organismos (provinciales o federales), propietarios del inmueble y/o que administran la seguridad. Los sistemas educativos provinciales también deben prever la realización de inversiones que mejoren las condiciones de desarrollo de las acciones educativas.

11. Las ofertas educativas

de diversos niveles y modalidades han de ser las mismas que las existentes extramuros admitiendo la flexibilización de algunas cuestiones que hacen a su especificidad, siempre que se garantice la continuidad en el medio abierto y la calidad educativa de las propuestas.

12. La presencialidad es el formato organizativo pedagógico más adecuado para los estudiantes en estos contextos, aunque se admita el desarrollo de ofertas semipresenciales cuando no existan otras posibilidades. Los niveles educativos obligatorios (primario y secundario) deben cursarse de manera presencial y la alternativa de cursado completo no presencial sólo puede admitirse si también se ha previsto para los estudiantes extramuros y en aquellas situaciones en que resulte inviable implementar la presencialidad.

13. El cursado de los tramos, trayectos o niveles educativos debe complementarse con la emisión de certificaciones o constancias oficialmente reconocidas que no identifiquen el contexto de encierro donde ha sido cursado, según corresponda a la escolaridad formal o no formal, cursos de formación profesional y/o de capacitación laboral, así como la acreditación de trayectorias escolares y saberes previos.

14. Los alumnos deben ver facilitado su ingreso a la escuela más allá de los calendarios escolares que regulan la educación extramuros. Ante la situación de traslado deberán arbitrase los medios o acciones que garanticen el inicio o la continuidad de los estudios, según corresponda.

15. Aquellos docentes que pertenecen a los equipos de las instituciones de seguridad no pueden ser designados en cargos docentes de escuelas

en contextos de encierro que dependan de los sistemas educativos provinciales y de la CABA, ya que ambas áreas (seguridad y educación) plantean una mirada de la acción escolar diferente (para unos la educación es parte del tratamiento penitenciario y un beneficio, mientras que para educación ésta consiste en el ejercicio de un derecho). Por otra parte, ambos roles y perfiles profesionales son identificados por los estudiantes como diferentes e incompatibles.

16. La creación de diversas instancias de participación de los alumnos y la ampliación de los centros de estudiantes constituyen políticas educativas tendientes a la generación de experiencias significativas en formación de ciudadanía.

17. Es necesario disponer de un lugar adecuado para el funcionamiento de la biblioteca escolar, su inclusión en el proyecto educativo institucional y la promoción de la participación de todos los detenidos que lo deseen en las acciones planificadas, sean o no alumnos.

18. Los cursos de capacitación laboral son propuestas pedagógicas diferentes de los talleres productivos o de los dispositivos de *tratamiento penitenciario*. Por lo tanto, el destino de los bienes que en ellos se produzcan será un motivo de consenso entre docentes y alumnos.

19. El personal de seguridad participará en ofertas educativas en escuelas de la comunidad extramuros, especialmente las correspondientes a los niveles primario y secundario, así como en propuestas de capacitación relacionadas con la formación en ciudadanía y en derechos humanos.

6. Implementación de políticas educativas en diferentes contextos de encierro

20. Los contextos de encierro atendidos por esta modalidad son las cárceles, los institutos que alojan a adolescentes y jóvenes acusados de la comisión de delito, los centros de tratamiento de adicciones y todas aquellas instituciones o ámbitos donde se encuentren personas privadas de la libertad que por tal motivo no pueden asistir a la escuela común.

6.1. Ofertas educativas en las unidades de detención para jóvenes y adultos

21. Este contexto institucional incluye todas las cárceles: federales y provinciales, de todos los tipos y niveles de seguridad, de varones y de mujeres, etc. La población destinataria de la atención educativa comprende a todos los detenidos, procesados y condenados, mujeres y varones, niños que viven con sus madres detenidas, afectados a medidas de baja, media y alta seguridad, etc. Las siguientes cuestiones deben ser tenidas en cuenta en el diseño de políticas estratégicas:

22. Debe universalizarse la atención educativa de todos los niños y niñas de 45 días a 4 años de edad que viven con sus madres detenidas en cárceles o en prisión domiciliaria. En el primer caso los niños han de asistir a escuelas de nivel inicial externas a la unidad penitenciaria, promoviendo también otras actividades educativas y/o recreativas dentro y fuera de la institución de encierro (Ley de Educación Nacional, Título I, Cap. XII, Art. 57).

23. En todas las unidades penitenciarias se desarrollarán programas nacionales o provinciales de alfabetización,

dando prioridad al formato organizativo de alfabetización entre pares.

24. En todas las cárceles del país la oferta de nivel primario será gestionada por Educación de Jóvenes y Adultos en articulación con la Modalidad Educación en Contextos de Privación de Libertad, con preferencia por ofertas de tipo presencial, gestionando la disposición de la infraestructura edilicia necesaria y proporcionando suficiente cantidad de cargos docentes para la atención efectiva de todos los detenidos que no completaron el nivel.

25. Las provincias que aún tienen ofertas de nivel primario dependientes de Educación Especial o de un sector diferente del mencionado en el párrafo previo, deberán adecuarse a los términos de la Ley de Educación Nacional.

26. Garantizar la universalización de la educación secundaria, con propuestas presenciales aunque excepcionalmente se admitan las semipresenciales, dependientes del área de gestión correspondiente a la edad y situación de los estudiantes. Se articulará entre las áreas de gobierno de la educación y de la seguridad a fin de disponer de adecuadas condiciones edilicias y de garantizar la asistencia sostenida de los estudiantes a las clases.

27. Las ofertas educativas de nivel superior deben incrementarse teniendo en cuenta las demandas de los estudiantes y sus preferencias en relación con las carreras a implementar.

28. Debe favorecerse la implementación de ofertas de educación no formal en articulación con la educación formal, especialmente los que favorezcan la expresión artística.

29. Deben ampliarse las ofertas de formación para el trabajo que dependen de los Ministerios de Educación provinciales y de la CABA, y funcionar en horarios diferentes que los de la educación primaria o secundaria, para que todos los potenciales alumnos puedan comenzar, cursar, finalizar y certificar los niveles educativos obligatorios. Para tal fin, se deberán gestionar con quien corresponda los espacios físicos necesarios.

6.2. Ofertas educativas en institutos para adolescentes y jóvenes acusados de la comisión de delito

30. Este espacio se refiere a todos los institutos o espacios similares que alojan adolescentes y jóvenes acusados de la comisión de delito y cuyo régimen es cerrado, ya que los que son abiertos o semiabiertos permiten la asistencia a instituciones educativas comunes.

31. Se desarrollarán programas nacionales o provinciales de alfabetización y de terminalidad de los niveles educativos obligatorios, cuando corresponda.

32. En todos los institutos deben funcionar escuelas primarias y secundarias dependientes de los ministerios de educación provinciales y de la CABA, con propuestas de educación común o de Jóvenes y Adultos según la edad de los alumnos.

33. Los organismos responsables de los institutos garantizarán adecuadas condiciones edilicias para la institución escolar y arbitrarán los medios necesarios para la asistencia diaria a la escuela de todos los estudiantes.

34. Debe favorecerse la implementación de ofertas de educación no formal en articulación con la educación

formal, especialmente los que favorezcan la expresión artística.

35. La educación básica obligatoria se complementará con cursos de capacitación laboral dependientes de los ministerios de educación. Y funcionarán en horarios diferentes de los de primario o secundario, a fin de garantizar que puedan cursar, finalizar y certificar los niveles de educación obligatoria.

6.3. Ofertas educativas en centros de atención a las adicciones

36. Estas instituciones incluyen los centros en los cuales se realiza el tratamiento de adicciones, cuyo régimen de funcionamiento es cerrado o de contención acentuada, estatales y privados con convenios con diversos organismos estatales, y los centros con otro tipo de régimen que reciben pacientes con orden de no salida por parte de un juez. La población destinataria en estos centros comprende a niños y niñas, adolescentes, jóvenes y adultos.

37. Se desarrollarán programas nacionales o provinciales de alfabetización y de terminalidad de los niveles educativos obligatorios, cuando corresponda.

38. Se dispondrán las acciones necesarias para que todos los alojados en estos centros puedan cursar los niveles educativos obligatorios (primario y secundario), mediante ofertas acordes con su edad.

39. Debe favorecerse la implementación de ofertas de educación no formal en articulación con la educación formal, especialmente los que favorezcan la expresión artística.

40. La educación formal se complementará con pro-

puestas de formación laboral dependientes de los Ministerios de Educación, con un enfoque pedagógico y no de laborterapia, sin superponer sus horarios.

7. Prioridades estratégicas para el mediano plazo

41. El Plan Trienal de Educación Nacional (2009-2011) establece políticas públicas a lograr en el período, para avanzar progresivamente hacia el cumplimiento de las prescripciones de la Ley de Educación Nacional (26.206) para la modalidad, organizadas de acuerdo con las siguientes estrategias:

7.1. Estrategias de igualdad

42. Universalización de la atención educativa de los niños a partir de los 45 días que viven con sus madres detenidas en cárceles o espacios similares y en situación de prisión domiciliaria.

43. Universalización de las ofertas de educación obligatoria: primario y secundario.

44. Mejora de las condiciones de funcionamiento de los establecimientos escolares: infraestructura, equipamiento escolar, tecnológico y bibliográfico, entre otros.

45. Atención educativa de todos los actores que habitan los contextos de encierro, docentes, agentes de seguridad y otros profesionales.

7.2. Estrategias para mejorar la calidad

46. Desarrollo de políticas de formación docente continua que incluyan la capacitación de los equipos técnicos, de los docentes y de los directivos en temas relacionados con sus funciones y tareas específicas.

47. Implementación de la Especialización Superior de Formación Docente *Educación*

en Contextos de Encierro, en el marco de un proceso de formación docente continua de los docentes en ejercicio y de los aspirantes a cargos. Promoción de otras instancias de capacitación, en cada provincia y en la CABA, según las necesidades de capacitación diagnosticadas localmente.

48. Extensión progresiva de proyectos de fortalecimiento y actualización de las bibliotecas escolares a todas las escuelas de contextos de encierro del país, incluyendo la incorporación del cargo del bibliotecario en las Plantas Orgánicas Funcionales (POF).

49. Extensión de proyectos de educación no formal que incluyan la formación artística y el desarrollo cultural.

50. Producción de material pedagógico de apoyo a la tarea docente. Análisis y revisión crítica de los marcos conceptuales vigentes (resocialización,

reinserción, reeducación, etc.).

51. Propiciar que la formación docente de grado incorpore transversalmente la formación para la modalidad.

7.3. Estrategias para mejorar la gestión institucional

52. Efectivizar e incrementar el trabajo articulado, la firma de convenios y actas complementarias, la instalación de nuevas mesas intersectoriales en los ámbitos nacional, provincial y la CABA.

53. Conformación de un sistema de información actualizado y confiable.

54. Incrementar la visibilidad pública de las acciones educativas en desarrollo en escuelas en contextos de privación de la libertad con la finalidad de contribuir a la configuración de una sociedad más inclusiva en la que prevalezcan la solidaridad y la justicia social.

Convenio de Cooperación

Los ministros de Educación y de Justicia de la Nación firmaron un convenio de cooperación para extender las propuestas educativas en contextos de encierro.

En el marco del debate federal del documento **La educación en contextos de privación de libertad en el Sistema Educativo Nacional**, el 16 de septiembre el Ministro de Educación, **Alberto Sileoni**, y el Ministro de Justicia, Seguridad y Derechos Humanos, **Julio Alak**, firmaron un convenio de cooperación para extender las propuestas educativas en contextos de encierro.

De acuerdo con los datos proporcionados por el Ministerio de Educación, el 90 por ciento de los internos argentinos no terminó el secundario, y el 30 por ciento es analfabeto puro o funcional. Los ministros se comprometieron a incrementar de modo articulado el desarrollo de acciones educativas en los establecimientos dependientes del Servicio Penitenciario Federal.

El Ministerio de Educación proveerá el equipamiento y los docentes, y tendrá a su cargo las instancias de capacitación a directivos y educadores.

El Ministerio de Justicia será responsable de los gastos de infraestructura y administración. Los ministros acordaron la creación de una Unidad de Articulación Interministerial, con competencia para la gestión, monitoreo y evaluación de las acciones desarrolladas.

El sitio educ.ar presentó la página Museos Vivos

Propone un recorrido virtual por el patrimonio de tres grandes museos argentinos

El sitio **educ.ar** presentó la página **Museos Vivos** (<http://museosvivos.educ.ar/>), que permite acceder al patrimonio cultural del **Museo Histórico Nacional**, el **Museo Argentino de Ciencias Naturales Bernardino Rivadavia** y el **Museo Nacional de Bellas Artes**.

Museos Vivos es un sitio dentro de

educ.ar, que propone una visita virtual a los tres museos.

Contiene imágenes, textos, videos y actividades, que trazan recorridos temáticos a través del patrimonio de cada institución.

Pensado para que alumnos de primaria y secundaria, docentes y el público general puedan acceder a distintas variantes del

patrimonio histórico, artístico y científico, la selección de los contenidos contó con la asistencia de especialistas y profesionales de los museos, que diseñaron atractivos recorridos temáticos que apunten a mejorar la articulación entre la escuela y los museos y estimulen el aprendizaje en nuevos entornos. En este caso, a través de la Web.

CRECE LA PARTICIPACIÓN DE LA EDUCACIÓN EN EL GASTO PÚBLICO DE LOS PAÍSES DE LA OCDE

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (Ocde) publicó el 7 de septiembre el informe Panorama de la educación 2010: invertir en el futuro.

La Ocde destaca que a medida que los gobiernos estabilizan sus finanzas, tras la crisis económica global, la educación se pone en el centro de atención y se convierte en una cuestión preponderante del gasto público en la mayoría de los países de la organización.

Inversiones

Entre 1995 y 2007, del nivel inicial al secundario las instituciones educativas aumentaron el gasto por estudiante un promedio del 43 por ciento, aunque el número de estudiantes se mantuvo estable.

En el nivel terciario el gasto por estudiante aumentó el 14 por ciento, luego de mantenerse estable durante los cinco años anteriores.

El gasto varía considerablemente entre los países. En promedio, los países de la Ocde gastan el 6,2 por ciento de su Producto Bruto Interno (Pbi) en instituciones educativas. Pero esta cifra oscila del 7 por ciento (Dinamarca, Estados Unidos, Israel, Islandia) al 4 por ciento o menos (Italia, República Eslovaca).

A su vez, los países destinan a la educación el 13,3 por ciento del gasto público total, cifra que varía del 10 por ciento (Italia, Japón, República Checa) al 22 por ciento (México).

Graduación

De acuerdo con el informe, la educación aumenta las tasas de empleo. Desde 1997 la tasa de desempleo de quienes

tienen educación terciaria está debajo del 4%, mientras que alcanza el 10 por ciento entre quienes finalizaron sus estudios con el bachillerato.

El nivel de grados educativos alcanzados se elevó en los últimos 30 años. La proporción de personas de 25 a 34 años con, al menos, el bachillerato es un 22 por ciento superior que en las personas de 55 a 64 años.

Entre los jóvenes de 17 a 20 años la tasa de graduación del bachillerato excede el 70 por ciento en más de dos tercios de los países, y es del 90 por ciento en nueve países.

Pero en muchos países un número significativo de estudiantes comienza la educación terciaria y no se gradúa. En los 18 países de la Ocde de los que se disponen datos, cerca del 31 por ciento de los estudiantes de educación terciaria no se gradúa.

Por su lado, el 40 por ciento de los adultos participa en educación formal o no formal, con niveles que también varían: más del 60 por ciento en Nueva Zelanda y Suecia; 15 por ciento en Hungría y Grecia.

Las diferencias de ingresos entre personas con diversos niveles de educación son significativas. Los graduados de educación terciaria obtienen un 50 por ciento más en dos tercios de los países de la Ocde.

Recursos

La mayoría de las inversiones en educación provienen de fuentes públicas.

Más del 90 por ciento de la educación primaria, secundaria y pos-secundaria no terciaria se cubre con fondos públicos. El financiamiento privado crece en la educación terciaria.

El 92 por ciento del gasto en educación se dedica a la educación primaria, secundaria y pos-secundaria no terciaria, del cual el 70 por ciento es absorbido por el pago de salarios.

El costo salarial por estudiante varía significativamente: diez veces mayor en España, Luxemburgo y Suiza que en Chile.

Matriculación y movilidad

Durante la última década, en la mayoría de los países, casi toda la población tuvo acceso a, por lo menos, 12 años de educación formal. En cerca de un tercio de los países, la tasa de matriculación para jóvenes de 15 a 19 años y 20 a 29 años se niveló.

La movilidad de estudiantes sigue aumentando. En 2008, más de 3,3 millones de estudiantes de nivel terciario se matricularon fuera de su país de origen, un 10,7 por ciento más que el año anterior.

Organización

La enseñanza de lectura, escritura, literatura, matemática y ciencias representa el 48 por ciento del tiempo de instrucción obligatoria para los alumnos de 9 a 11 años, y el 40 por ciento para los de 12 a 14 años.

En la educación primaria hay alrededor de 22 estudiantes por grupo, cifra que varía desde 30 o más en Corea y Chile hasta la mitad en Luxemburgo y el país asociado de la Federación Rusa.

Los salarios de los profesores se incrementaron en términos reales entre 1996 y 2008 en prácticamente todos los países; sin embargo, en la mayoría los profesores perciben menos ingresos que otros individuos con preparación académica similar. Los salarios de profesores con 15 años de experiencia en educación secundaria

básica van de US\$ 16.000 anuales en Hungría y Estonia a más de US\$ 98.000 en Luxemburgo.

Familia

Este año la Ocede examina dos nuevos parámetros: hasta qué grado los padres pueden elegir las escuelas de sus hijos y el papel que desempeñan en la supervisión de las escuelas.

Además de escuelas públicas, los países de la organización tienen una

variedad de instituciones educativas. En cuatro de cada cinco países hay escuelas privadas dependientes del gobierno y escuelas privadas independientes que imparten enseñanza obligatoria.

A su vez, la mayoría de los países informó que los padres poseen una amplia gama de oportunidades para participar en las escuelas públicas o en asociaciones que dan asesoría a escuelas públicas; y expresó que la regulación ofrece procesos formales mediante los cuales los padres pueden presentar quejas.

La Unesco presentó el portal Enlaces

Tiene como objetivo estimular la cooperación académica entre las redes de educación superior de América latina y el Caribe.

La Unesco presentó el portal Enlaces, como un espacio para que las Redes de Educación Superior de América latina y el Caribe compartan sus informaciones con toda la región.

La iniciativa fue creada con la finalidad de estimular la cooperación académica entre las asociaciones, instituciones, organizaciones y entes vinculados a la promoción, difusión y mejoramiento de la

educación superior.

El portal está disponible a través de la página web www.iesalc.unesco.org.ve/enlaces, donde también se accede al módulo RedES, un sistema apoyado por la Unesco, que

agrupa los proyectos, eventos, becas, convocatorias, iniciativas e información institucional relacionados con las Redes de Educación Superior de América Latina y el Caribe.

BIBLIOTECA DEL CENTRO DE INFORMACIÓN DE LA ACADEMIA NACIONAL DE EDUCACIÓN (CIANE)

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

Días y horarios: miércoles y jueves de 9 a 14 horas

Teléfono: 4806-2818 - 4804-2879

Correo electrónico: info@acaedu.edu.ar

SUSCRIPCIÓN AL BOLETIN DE LA ACADEMIA NACIONAL DE EDUCACION

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

Envío giro postal por \$ 75 a nombre de la Academia Nacional de Educación, para recibir 5 ejemplares del Boletín.

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



LOS MINISTROS DE EDUCACIÓN DE IBEROAMÉRICA SE REUNIERON EN BUENOS AIRES

El encuentro formó parte de las actividades preparatorias de la XX Cumbre Iberoamericana, cuyo lema es “Educación con inclusión social”.

El 13 de septiembre se desarrolló en Buenos Aires la XX Conferencia Iberoamericana de ministros de Educación.

Participaron los ministros de Argentina, **Alberto Sileoni**; Bolivia, **Roberto Aguilar**; Colombia, **María Fernanda Campo**; Ecuador, **Gloria Vidal**; España, **Ángel Gabilondo**; Guatemala, **Dennis Alonzo Mazariegos**; Panamá, **Lucy Molinar**; Paraguay, **Luis Riart**; República Dominicana, **Ligia Melo**; Uruguay, **Ricardo Ehrlich**; y Venezuela, **Jennifer Gil Laya**.

Asimismo, estuvieron presentes el secretario general de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), **Álvaro Marchesi**; el director de la oficina argentina de ese organismo, **Darío Pulfer**; y el titular de la Secretaría General Iberoamericana, **Enrique Iglesias**.

La XX Conferencia de Educación es una de las actividades preparatorias de la XX Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno, que se llevará a cabo en noviembre en la Argentina, cuyo tema central será: *Educación e Inclusión social*.

XX Conferencia Iberoamericana de Educación Buenos Aires, Argentina, 13 de septiembre de 2010

Declaración de Buenos Aires

Los Ministros de Educación de los países miembros de la Comunidad Iberoamericana, reunidos en la ciudad de Buenos Aires, de la República Argentina, durante el día 13 de septiembre de 2010, con motivo de la XX Cumbre Iberoamericana, cuyo lema es “Educación con inclusión social”,

Consideramos:

1. Que la educación es el instrumento decisivo para el desarrollo, la lucha con-

tra la pobreza, la defensa de derechos fundamentales y la cohesión social, más aún cuando integra políticas inclusivas.

2. Que nuestro compromiso a favor de la educación y la inclusión, así como hacia las políticas públicas en esta materia, requiere el apoyo del conjunto de nuestras sociedades para hacer posible su universalización en condiciones de calidad y equidad.

3. Que la educación y la inclusión, objetos de interés y atención por parte de las Cumbres Iberoamericanas, ofrecen la posibilidad de articular en momentos de celebración de los Bicentenarios de las Independencias un proyecto de futuro a favor de generaciones más cultas y más libres en nuestra región.

4. Que el programa Metas Educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los bicentenarios, producto del esfuerzo realizado por los Ministerios de Educación de todos los países y por la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), contribuirá estratégicamente a hacer frente a los retos pendientes del siglo XX, sobre todo en el campo de la alfabetización y educación básica de jóvenes y adultos, del acceso a la educación y de la calidad de la enseñanza, y a los desafíos del siglo XXI, especialmente en lo referido a la innovación, al desarrollo científico y tecnológico y a la incorporación a la sociedad de la información y del conocimiento.

5. Que los valiosos aportes surgidos en los debates, reuniones y seminarios realizados en torno a dicho proyecto,

así como las propuestas formuladas por amplios sectores sociales y educativos para preparar el Congreso Iberoamericano de Educación, han permitido formular el referido proyecto con el mayor apoyo social y político.

Acordamos:

1. Reafirmar que la educación es un bien público y un derecho social que debe ser protegido y garantizado por todos los Estados iberoamericanos. Asimismo, ratificar que el acceso equitativo y oportuno a una educación de calidad es esencial para toda la sociedad.

2. Afrontar el desafío de la inclusión social avanzando en la implementación de estrategias educativas que contemplen la participación de los distintos sectores de la sociedad, la flexibilidad de los sistemas educativos, el incremento de la inversión en educación, así como el desarrollo de herramientas que preparen a nuestros jóvenes para afrontar su incorporación al mundo del trabajo, de la ciudadanía, y de la convivencia humana, respetando la diversidad cultural, étnica, y de género.

3. Garantizar la inclusión educativa a través de políticas universales y de estrategias pedagógicas y de asignación de recursos que otorguen prioridad a los sectores más desfavorecidos de la sociedad.

4. Reconocer el derecho a recibir una educación en valores que contemple la solidaridad, la paz, el ejercicio de la sexualidad responsable, el respeto a los derechos humanos y la formación democrática para que cada niño, niña y joven despliegue su potencial intelectual, emocional y social.

5. Consolidar las redes y espacios del conocimiento a nivel subregional, regional e internacional que favorezcan la cooperación interuniversitaria y la movilidad académica e impulsen las transformaciones orientadas a reafirmar la misión de las universidades en nuevos contextos, ofreciendo mayores opciones para los estudiantes y posibilitando respuestas más adecuadas a las demandas sociales. Asimismo, valorar los progresos realizados para el reconocimiento académico de los periodos de estudio en el marco del Espacio Iberoamericano del Conocimiento (EIC), y el papel que en ello ha desempeñado el Foro Iberoamericano de Responsables de Educación Superior, Ciencia e Innovación en la promoción de un Acuerdo Marco y el impulso de convenios bilaterales en ese ámbito.

6. Reconocer el Programa Metas 2021: la educación que queremos para la generación de los Bicentenarios, como la estrategia de política educativa y de financiación de la educación con alcance regional, con el objetivo de alcanzar sistemas educativos inclusivos que garanticen el desarrollo social y económico de Iberoamérica promoviendo su difusión y socialización.

7. Aprobar, en consecuencia, el Programa Metas 2021; la educación que queremos para la generación de los Bicentenarios, programa ya propuesto por las Cumbres Iberoamericanas de El Salvador y Lisboa, en los términos de desarrollo, costos, sistema de evaluación y compromisos acordados por los Ministerios de Educación iberoamericanos.

8. Comprometernos, para dar cumplimiento al Programa Metas 2021, a invertir más y mejor en educación durante los próximos diez años para alcanzar, en el año 2021, un gasto público regional que haga posible el cumplimiento del programa, de acuerdo con su formulación y previsión de costos.

9. Respetar y reforzar los compromisos asumidos en torno al incremento de los presupuestos en educación en nuestros países frente a la actual situación de crisis financiera mundial, entendiendo que dicha inversión resulta fundamental para garantizar el cumplimiento del Programa Metas 2021.

10. Acordar la creación de un Fondo Solidario de Cooperación Educativa de carácter voluntario, con el objeto de ayudar a los países y regiones menos favorecidos en el cumplimiento de las metas que se consideren prioritarias en cada caso y encomendar a la OEI la presentación en 2011 de una propuesta sobre la coordinación y funcionamiento de dicho Fondo.

11. Encomendar a la SEGIB y a la OEI que desarrollen acciones conducentes a la movilización de recursos económicos adicionales para dar cumplimiento a los objetivos del Programa Metas 2021, sobre todo en lo referido al Fondo Solidario de Cooperación Educativa de carácter voluntario, creado para complementar los esfuerzos de los países que tienen mayores dificultades para el cumplimiento de las metas.

12. Ratificar la formulación de Metas 2021 aprobada por la Conferencia Iberoamericana de Ministros y Ministras de Educación celebrada en Lisboa el 23 de abril de 2009, cuyas once metas generales son las siguientes:

- Reforzar y ampliar la participación de la sociedad en la acción educadora.
- Incrementar las oportunidades y la atención educativa a la diversidad de necesidades del alumnado.
- Aumentar la oferta de educación inicial y potenciar su carácter educativo.
- Universalizar la educación primaria y la educación secundaria básica y ampliar el acceso a la educación secundaria superior.
- Mejorar la calidad de la educación y el currículo escolar.
- Favorecer la conexión entre la educación y el empleo a través de la educación técnico profesional.
- Ofrecer a todas las personas oportunidades de educación a lo largo de toda la vida.
- Fortalecer la profesión docente.
- Ampliar el Espacio Iberoamericano del

Conocimiento y fortalecer la investigación científica.

- Invertir más e invertir mejor.

- Evaluar el funcionamiento de los sistemas educativos y del Programa Metas Educativas 2021.

13. Solicitar a la OEI que, junto con el esfuerzo sostenido de cada uno de nuestros países, y con el objeto de hacer posible el logro de las principales Metas, promueva la coordinación de los Programas de Acción Compartidos mencionados en el documento Metas Educativas 2021. La educación que queremos para la generación de los Bicentenarios. En este sentido, encomendamos a la OEI que lleve a cabo la formulación de dichos Programas a través de acuerdos locales, nacionales, regionales, así como con la colaboración de otras organizaciones internacionales.

Los programas de acción compartidos serán los siguientes:

- I. Programa de apoyo a la gobernabilidad de las instituciones educativas, a la consecución de pactos educativos y al desarrollo de programas, sociales y educativos integrales.
- II. Programa de atención educativa a la diversidad del alumnado y a los colectivos con mayor riesgo de exclusión.
- III. Programa de atención integral a la primera infancia.
- IV. Programa para la mejora de la calidad de la educación.
- V. Programa de educación técnico profesional.
- VI. Programa de educación en valores y para la ciudadanía.
- VII. Programa de alfabetización y educación a lo largo de la vida.
- VIII. Programa para el desarrollo profesional de los docentes.
- IX. Programa de educación artística, cultural y ciudadana.
- X. Programa para la dinamización del espacio iberoamericano del conocimiento.

14. Acordar la creación del Instituto de Evaluación y Seguimiento de las Metas Educativas 2021, cuya responsabilidad corresponderá a la OEI, que, además

de coordinar este programa con otros organismos nacionales e internacionales, elaborará un informe al menos cada dos años para rendir cuentas a la Conferencia de Ministros de Educación y al conjunto de la sociedad del cumplimiento de las Metas Educativas 2021. Dicho Instituto dispondrá de un Consejo Rector, dependiente de la Conferencia de Ministros de Educación, que estará constituido por las personas designadas a tales fines, de acuerdo con el criterio de los Ministerios de Educación de cada país y que trabajará con la información facilitada por esos Ministerios.

15. Aprobar la creación del Consejo Asesor de las Metas Educativas 2021, cuya responsabilidad corresponderá a la OEI, con la finalidad de favorecer la participación de los sectores educativos, sociales y productivos en el seguimiento y desarrollo del Programa Metas Educativas 2021 y conocer su opinión sobre su ejecución. La función principal del Consejo será emitir un informe al menos cada dos años sobre el desarrollo del Programa Metas Educativas 2021 y el grado de cumplimiento de sus principales objetivos.

16. Solicitar a la SEGIB y a la OEI, que en el marco de los objetivos de las Metas 2021, y de manera específica de la meta

general quinta, continúen elaborando un programa de cooperación iberoamericana en la introducción de las Tics en el sistema educativo, con el objetivo de difundir las distintas experiencias nacionales, evaluar las diferentes metodologías educativas, promover la cooperación horizontal entre los países iberoamericanos y apoyar la formación de los educadores en el uso de las Tics y presentarlo a las conclusiones de la XX Cumbre de Jefes de Estado y de Gobierno que tendrá lugar en la ciudad de Mar del Plata, en diciembre próximo.

17. Animar a la Unidad Coordinadora del Espacio Iberoamericano del Conocimiento (EIC), integrada por la Secretaria General Iberoamericana (SEGIB), la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) y el Consejo Universitario Iberoamericano (CUIB), a reforzar los mecanismos de coordinación y la capacidad operativa, a través de la creación de una Oficina del EIC que contará con el apoyo de la OEI.

18. Solicitar a la Secretaría General Iberoamericana (SEGIB), a la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación la Ciencia y la Cultura (OEI), junto a la Asociación Iberoamericana de Educación a Distancia (AIESAD), que

avancen en el diseño de un Proyecto de Educación a Distancia con el objetivo de reforzar y potenciar la educación inclusiva en la región.

19. Agradecer a la Comisión Económica para América Latina y del Caribe (CEPAL) su colaboración en el proceso de concreción y estudio de costos económicos de la propuesta Metas 2021 y solicitar la continuidad de este apoyo, siempre en el marco de sus atribuciones y mandatos.

20. Elevar a la XX Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno la aprobación del Programa Metas 2021: la educación que queremos para la generación de los Bicentenarios, así como lo acordado sobre los Programas de Acción Compartidos, el Fondo Solidario de Cooperación Educativa de carácter voluntario, el Instituto de Evaluación y Seguimiento de las Metas y el Consejo Asesor de las Metas 2021.

21. Agradecer, finalmente, la cortesía y eficaz organización ofrecidas por el Ministerio de Educación de la República Argentina y por la OEI, por su contribución decisiva a los éxitos de esta Conferencia y a la mejora de la educación de Iberoamérica.

VIDA ACADEMICA

JORNADA DE ARTE 2010

Con la coordinación de la académica Dra. **Ana Lucía Frega**, el 14 de septiembre se realizó la **Jornada de Arte 2010** dedicada al tema *Industrias Culturales y Educación*. Expusieron la Dra. **Roxana Morduchowicz**, la Prof. **María Leonor Pérez Bruno**, la Prof. **Silvia Bacher**, el Prof. Dr. **Sérgio Luis Ferreira de Figueiredo**, el Dr. **Norberto Luis Griffa** y el Dr. **Oscar Moreno**.



EL DR. SANGUINETTI EN CÓRDOBA

Con motivo de celebrarse el 33° Aniversario de **Fundación Mediterránea**, el 10 de septiembre, en el Hotel Sheraton de la Provincia de Córdoba, el académico presidente Dr. **Horacio Sanguinetti** disertó sobre *El Debate Educativo*. En tanto que el 16 de septiembre, asistió al 141° Aniversario de la **Academia Nacional de Ciencias de la Provincia de Córdoba**.

JORNADAS NACIONALES COORDINADAS POR LA DRA. FREGA

El viernes 3 y sábado 4 de septiembre se realizaron las Jornadas Nacionales **El arte en diálogo con la educación**, organizadas por el **Instituto Superior Docente "Carlos María Biedma"**, con la coordinación

de la académica Dra. **Ana Lucía Frega**, quien – a su vez- el 6 de septiembre ofreció una comunicación en sesión privada de la Academia sobre el tema *La educación artística en China*.

DISTINCIÓN

El viernes 24 de septiembre, en la celebración del 85° Aniversario del **Consejo Superior de Educación Católica** (Consudec) la académica correspondiente de la Provincia de Tucumán, Prof. **Soledad Ardiles Gray de Stein** recibió en Buenos Aires la distinción "Divino Maestro".

CONFERENCIAS

El próximo 14 de octubre el académico Dr. **Guillermo Jaim Etcheverry** brindará la conferencia *Los Desafíos de la Educación en el Siglo XXI* organizada por **The Club of Rome** en el Hotel Four Seasons de Buenos Aires. En tanto que el 19 de octubre la académica Dra. **Ana Lucía Frega** hablará en el auditorio del **Instituto de Desarrollo Económico**

y **Social** (Ides) sobre *Cadencias sonoras en Jorge Luis Borges*.

Autoridad y disciplina será el tema de un panel integrado por los académicos **Beatriz Balian de Tagtachian**, **Jorge Bosch** y **Luis Ricardo Silva**, a realizarse el próximo 21 de octubre con la coordinación del académico presidente Dr. **Horacio Sanguinetti**.



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

- Fundada el 22 de abril de 1984 -

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



BOLETIN DE LA ACADEMIA NACIONAL DE EDUCACION

Pacheco de Melo 2084 (C1126AAF) Capital Federal, REPUBLICA ARGENTINA. www.acaedu.edu.ar - ane@acaedu.edu.ar Tel/Fax 4806-2818/8817

COMISIÓN DE PUBLICACIONES:

Prof. Antonio SALONIA (Coordinador)
Dra. Beatriz BALIAN de TAGTACHIAN
Dra. Ana Lucía FREGA
Dr. Alieto Aldo GUADAGNI
Ing. Marcelo SOBREVILA
Dr. Jorge Reinaldo VANOSSI
SECRETARIA DE REDACCIÓN:
Lic. Carmen María Ramos