

BOLETIN DE LA ACADEMIA NACIONAL DE EDUCACION



Número 51

Buenos Aires, Diciembre de 2002

NOTICIAS DE LA CORPORACION

- Informe sobre la acción de la corporación durante 2002 Pág. 2
- Actividades de la Academia en la Feria del Libro..... Pág. 32

IDEAS Y TRABAJOS

"La nueva formación de los docentes en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires",

por la **Dra. María Cristina Davini**, la **Lic. Silvia Mendoza**,
la **Lic. Martha Scheimberg** y el **Dr. José María La Greca** Pág. 7



"Dislexia evolutiva: su naturaleza e impacto sobre algunas formas de la deficiencia en la lectura y la escritura",

por la **Prof. María Celia Agudo de Córscico** Pág. 15

"Los medios de comunicación social y la educación"

Presentación de los expositores,

por la **Prof. Rosa Moure de Vicien** (Coordinadora), Pág. 21

Metas por alcanzar y cursos de acción,

por el **Ing. Horacio Reggini**, Pág. 22

Presentación del video "Televisión destructiva",

por el **Dr. Pedro Simoncini**, y Pág. 23

La educación y los medios de comunicación,

por el **Dr. Guillermo Jaim Etcheverry**, Pág. 25



EDUCACION EN LA ARGENTINA

- Iniciativas en política educativa en 2002..... Pág. 29

RECORDACIONES

- **Hilario Fernández Long**, su fallecimiento..... Pág. 33
- **Gabriel Bentancour Mejía**, su fallecimiento..... Pág. 33
- **Héctor Félix Bravo**, su fallecimiento..... Pág. 34

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

Comisión Directiva:

Avelino J. PORTO

Presidente

Gilda LAMARQUE DE ROMERO BREST

Vice-Presidente 1º

Fernando STORNI S.J.

Vice-Presidente 2º

Alfredo Manuel van GELDEREN

Secretario

Gregorio WEINBERG

Pro-Secretario

Luis Ricardo SILVA

Tesorero

María Celia AGUDO DE CORSICO

Pro-Tesorerera

Rosa MOURE DE VICIEN

Alberto C. TAQUINI (h)

Prof. Antonio F. SALONIA

Vocales

Miembros de Número:

Prof. María Celia AGUDO DE CORSICO

Dr. Juan Carlos AGULLA

Dr. Antonio M. BATTRO

Dr. Jorge BOSCH

Dr. José Luis CANTINI

Prof. Ana María EICHELBAUM DE BABINI

Dra. Ana Lucía FREGA

Dr. Pedro J. FRIAS

Dr. Guillermo JAIM ETCHEVERRY

Prof. Alfredo Manuel van GELDEREN

Prof. Gilda LAMARQUE DE ROMERO BREST

Prof. Elida LEIBOVICH DE GUEVENTTER

Dr. Alberto Pascual MAIZTEGUI

Prof. Mabel MANACORDA DE ROSETTI

Dr. Fernando MARTINEZ PAZ

Prof. Rosa MOURE DE VICIEN

Dr. Humberto PETREI

Dr. Miguel PETTY S.J.

Dr. Avelino J. PORTO

Ing. Horacio C. REGGINI

Dr. Horacio J. A. RIMOLDI

Prof. Antonio F. SALONIA

Dr. Horacio SANGUINETTI

Dr. Ruth SAUTU

Dr. Luis Ricardo SILVA

Dr. Pedro SIMONCINI

Ing. Marcelo SOBREVILA

Dr. Fernando STORNI S.J.

Dr. Alberto C. TAQUINI (h)

Lic. Juan Carlos TEDESCO

Dr. Jorge Reinaldo VANOSSI

Dr. Marcelo J. VERNENGO

Dr. Gregorio WEINBERG

Académicos Eméritos:

Mons. Guillermo BLANCO

Dr. Horacio RODRIGUEZ CASTELLS

Académicos Correspondientes:

Dr. John BRADEMÁS, en los EEUU

Dr. Ricardo DIEZ HOCHLEITNER, en España

Ing. Miguel Ángel YADAROLA, en Córdoba

INFORME SOBRE LA ACCIÓN DE LA CORPORACIÓN DURANTE 2002

Durante 2002 se realizaron diez sesiones plenarias privadas los días 4 de marzo, 8 de abril, 6 de mayo, 3 de junio, 1 de julio, 5 de agosto, 2 de septiembre, 7 de octubre, 4 de noviembre y 9 de diciembre. El 8 de abril de 2002 se realizó la asamblea general ordinaria de la Academia y se aprobaron la memoria, el balance general, el inventario, la cuenta de gastos y recursos y los informes del órgano de fiscalización, correspondientes al ejercicio de 2001. El 1º de julio de 2002 se realizó la asamblea general extraordinaria para cubrir los cargos vacantes de vicepresidente segundo y vocal que quedaron cubiertos por los académicos **Dr. Fernando Storni S.J.** y **Prof. Antonio F. Salonia** respectivamente.

Se realizaron doce sesiones de la Comisión Directiva los días 19 de febrero, 13 y 19 de marzo, 23 de abril, 21 de mayo, 18 de junio, 11 de julio, 12 y 20 de agosto, 17 de septiembre, 22 de octubre y 26 de noviembre de 2002.

Comunicaciones en sesión privada

Se recibieron seis comunicaciones, en las sesiones privadas, los días: 6 de mayo, 1 de julio, 5 de agosto, 2 de septiembre, 7 de octubre y 4 de noviembre de 2002, las que estuvieron a cargo de: académicos doctores **Pedro J. Frías** y **Horacio Sanguinetti**; el Director General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires, **Prof. Mario Néstor Oporto**; el académico **Dr. Marcelo J. Vernengo**; el Ministro de Cultura y Educación de la Provincia de la Pampa, **Prof. Miguel Angel Tanos**; y la Subsecretaria de Planificación y Gestión Educativa **Dra. Amelia López** y la Directora de Nivel Inicial y Primario **Lic. Mónica**

Peirola de la Provincia de Córdoba, respectivamente.

Se realizaron 3 sesiones públicas los días 1 de julio, 7 de julio y 4 de noviembre de 2002.

Reuniones, jornadas y coloquios

Con la dirección del académico **Dr. Alberto C. Taquini (h)** se llevaron adelante la decimonovena y vigésima reuniones de **Colegios Universitarios**, los días 15 de mayo y 16 de octubre de 2002, respectivamente.

Con la coordinación de la académica **Dra. Ana Lucía Frega** se realizó el 23 de septiembre la **Jornada de Arte 2002**. Participaron como panelistas las licenciadas **Alicia Mondani** y **Claudia Dal Pino**.

Con la coordinación del académico **Ing. Marcelo A. Sobrevila** y la académica **Dra. Ana Lucía Frega**, el 14 de agosto de 2002 se realizó el **Primer Coloquio de Educación para el trabajo**. Participaron del mismo el **Instituto Nacional de Educación Tecnológica (INET)**, **Consejo Superior de Educación Católica**, **Escuelas Ort Argentina**, **Asociación Médica Argentina**, **Ministerio de Trabajo de la Nación**, **Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria**, **Consejo Profesional de Ciencias Económicas**, **Consejo Profesional de Arquitectura y Urbanismo**, **Consejo Interuniversitario Nacional** y **Consejo de Rectores de Universidades Privadas**.

Con la coordinación de la académica **Dra. Ana Lucía Frega**, el día 5 de octubre de 2002 tuvo lugar la segunda **Jornada de Arte sobre "Arte, cultura y educación"**. Fueron panelistas los académicos **Lic. Juan Carlos Tedesco** y **Prof. Alfredo**

M. van Gelderen y la **Lic. Susana Martín**, Directora del **Area de Educación Artística de la Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires**.

El 10 de octubre de 2002 se realizó el **Segundo Coloquio de Educación para el Trabajo** con la coordinación de los académicos **Ing. Marcelo Sobrevila** y **Dra. Ana Lucía Frega**. Fueron invitadas las siguientes instituciones: **Centro Argentino de Ingenieros**, **Cámara Argentina de Comercio Electrónico**, **Colegio de Escribanos**, **Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires**, **Consejo Profesional de Ciencias Informáticas**, **Colegio Oficial de Farmacéuticos y Bioquímicos**, **Cámara Argentina de la Construcción** y **Universidad Tecnológica Nacional**.

Jornada anual de reflexión

La **Jornada Anual de Reflexión Académica** tuvo lugar el día 28 de octubre de 2002. Se trató el tema "**Los medios de comunicación y la educación**". Actuó como coordinadora la académica **Prof. Rosa Moure de Vicien** y como panelistas los académicos **Ing. Horacio C. Reggini**, **Dr. Pedro Simoncini** y **Dr. Guillermo Jaim Etcheverry**. En la oportunidad se proyectó el video "**Televisión destructiva**".

Los textos de las exposiciones académicas fueron incorporados a la página Web de la Academia Nacional de Educación www.acaedu.edu.ar

Reunión de Presidentes de Academias

El 4 de diciembre se realizó la **Reunión de Presidentes de Academias Nacionales**, de la que participó también la Ministra

de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, **Dra. Graciela Giannettasio**.

Las Conferencias

1º de julio de 2002 : *“La nueva formación de los docentes en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires”*. Coordinó el académico **Prof. Alfredo M. van Gelderen**. Panelistas: **Dra. María Cristina Davini**, **Lic. Silvia Mendoza** y **Lic. Martha Scheimberg**, Directora General de Educación Superior, Directora de Currículo y Directora de Educación Privada, respectivamente, del **Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires** y el **Dr. José María La Greca**. Los textos de las exposiciones fueron incorporados a la página Web de la Academia www.acaedu.edu.ar.

7 de octubre de 2002: *“La dislexia educativa”*, por académica **Dra. María Celia Agudo de Córscico**.

4 de noviembre de 2002: *“Impacto de la evaluación en la Comunidad Universitaria”*, por el académico **Dr. Fernando Storni S.J.**

Detalle de las comunicaciones

6 de mayo de 2002 : *“ El humanismo posible”*, por el académico **Dr. Pedro J. Frías**.

1 de julio de 2002 : *“La experiencia de la disciplina en el Colegio Nacional de Buenos Aires”*, por el académico **Dr. Horacio Sanguinetti**.

1 de julio de 2002 : *“Educación hoy: Libertad, orden y responsabilidad”*, por el académico **Dr. Jorge R. Vanossi**.

5 de agosto de 2002: *“Educación hoy. Ley nacional 24.195”*. Por el Director General de Escuelas de la Provincia de Bue-

nos Aires, **Prof. Mario Néstor Oporto**; el Subsecretario de Educación, **Prof. Alberto Sileoni**; el Jefe de Gabinete de Asesores, **Dr. Néstor Ribet** y la asesora **Prof. Elvira Romera**, de la Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires.

2 de septiembre de 2002: *“Algunos comentarios sobre la educación tecnocientífica”*, por el académico **Dr. Marcelo Vernengo**.

7 de octubre de 2002 : *“Educación hoy”*. Por el Ministro de Cultura y Educación de la Provincia de La Pampa, **Prof. Miguel Tanos**, **María Cristina Castilla de Rodríguez** y **Mirta Bocchio de Santos**, Subsecretarias de Educación y Coordinación, respectivamente, de la Provincia de La Pampa.

4 de noviembre de 2002: *“Educación hoy”*, por la Subsecretaria de Planificación y Gestión Educativa de la Provincia de Córdoba, **Dra. Amelia López** y la Directora de Nivel Inicial y Primario de la Provincia de Córdoba, **Lic. Mónica Peirola**.

Las autoridades da la Academia

Las autoridades elegidas para el período 2002/2004, por la asamblea estatutaria, fueron los siguientes académicos:

Presidente	Dr. Avelino José Porto
Vicepresidente 1º	Prof. Gilda Lamarque de Romero Brest
Vicepresidente 2º	Dr. Héctor Félix Bravo
Secretario	Prof. Alfredo M. van Gelderen
Prosecretario	Dr. Gregorio Weinberg
Tesorero	Dr. Luis Ricardo Silva
Protesorero	Prof. María Celia Agudo de Córscico
Vocal 1º	Prof. Rosa Moure de Vicien
Vocal 2º	Rev. Padre Fernando Storni S.J.
Vocal 3º	Dr. Alberto C. Taquini (h)
Revisor de Cuentas	Ing. Marcelo Antonio Sobrevila
Revisor de Cuentas Suplente	Dr. José Luis Cantini

El 1º de julio se realizó la **Asamblea General Extraordinaria** para elegir nuevas autoridades, quedando constituida la Comisión Directiva de la siguiente forma:

Presidente	Dr. Avelino José Porto
Vicepresidente 1º	Prof. Gilda Lamarque de Romero Brest
Vicepresidente 2º	Dr. Fernando Storni S.J.
Secretario	Prof. Alfredo M. van Gelderen
Prosecretario	Dr. Gregorio Weinberg
Tesorero	Dr. Luis Ricardo Silva
Protesorero	Prof. María Celia Agudo de Córscico
Vocal 1º	Prof. Rosa Moure de Vicien
Vocal 2º	Prof. Antonio F. Salonia
Vocal 3º	Dr. Alberto C. Taquini (h)
Revisor de Cuentas	Ing. Marcelo Antonio Sobrevila
Revisor de Cuentas Suplente	Dr. José Luis Cantini

En el Centro de Información de la Academia (CIANE)

Durante 2002 entraron 90 libros en el CIANE, que ahora cuenta con 1500 ejemplares. En materia de Hemeroteca la crisis impuso una estricta revisión de las suscripciones y del canje. Actualmente sólo se mantiene la suscripción a 8 revistas y CD-ROM y el canje se redujo a 145 revistas.

Una indagación acerca del volumen de suscripción de revistas con “referato” de las principales bibliotecas de Buenos Aires muestra que el CIANE es la biblioteca más amplia en el campo de la educación

El canje es ahora la principal herramienta para mantener el nivel de información logrado por el CIANE.

En cuanto a servicios allí prestados, se realizó la atención de consultas y búsquedas en revistas “con referato” CD-Roms y Bases de datos para profesionales y estudiantes universitarios de posgrado. Hubo un notorio crecimiento de las consultas por e-mail y teléfono.

Se compilaron bibliografías especializadas; se actualizaron las bases de datos de las revistas argentinas y latinoamericana-

nas; y se distribuyeron los "sumarios" a los señores académicos y a las instituciones adheridas al servicio.

Se publicó el Catálogo de revistas 2001 y el Índice del Boletín No. 1-50, 1986-2001, así también como la edición del "CIANE Informa"

Temas Informáticos

Se realizó la diagramación del Catálogo de revistas edición 2001 y 60 ejemplares se enviaron por correo electrónico.

Se incluyeron las direcciones Web de las revistas de suscripción en el Sitio de la Academia. Se actualizaron los datos de identificación y administración de Dominio de la Academia (acaedu.edu.ar). y está en proceso la inclusión de la curricula de los señores académicos en el Sitio Web.

En el Centro de Estudios Nacionales y comparados en Educación (CENCE)

Para septiembre de 2002 estaba prevista la realización de un Segundo Seminario "Tutores y voluntarios para lectores esforzados. Pobreza, aprendizaje y alfabetización", similar al primero realizado con gran éxito, los días 5 y 6 de septiembre de 2001. Se esperaba, en consecuencia, contar con la participación de representantes de las Universidades Nacionales de Buenos Aires, Córdoba y La Plata, del Ministerio de Educación de la Nación y de la Universidad de Rutgers (Nueva Jersey). Lamentablemente y debido a las circunstancias internacionales, los representantes de Rutgers no pudieron viajar y la falta de financiamiento impidió la participación de los representantes de Córdoba.

Debido a esas circunstancias, se resolvió reprogramar las actividades y llevar a cabo gestiones que hagan posible la realización de un seminario de un solo día, en fecha a convenir, durante el segundo semestre de 2003.

Participación y representaciones académicas

Con el financiamiento de la **Fundación Ford**, comenzó el proyecto de investigación de la académica **Dra. Ruth Sautu**, sobre "Credibilidad y confianza: ¿Qué es la corrupción para la clase media".

Del académico presidente **Dr. Avelino José Porto**, en la sección "Cartas de lec-

tores", se publicó una declaración sobre los medios el día 16 de abril de 2002, y se envió su texto al Ministerio de Educación, al Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, a las Academias Nacionales, a las Universidades nacionales y privadas, medios de comunicación, COMFER y otras instituciones.

Por Resolución Nº 572/02 del Ministerio de Educación se conformó la "Comisión de Educación" de carácter consultiva y honoraria, integrada por la Academia Nacional de Educación, Consejo de Rectores de Universidades Privadas (CRUP), Consejo Interuniversitario Nacional (CIN), Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), Instituto Internacional para el Planeamiento de la Educación (IPEE-UNESCO). Fueron designados para representar a la Academia, como titular el académico **Dr. Avelino José Porto** y como suplente el académico **Dr. Luis Ricardo Silva**.

La Academia Nacional de Educación fue invitada por el Secretario de Estado de Políticas Universitarias, **Dr. Juan Carlos Pugliese**, para participar en la **Mesa de Concertación de Educación del Diálogo Argentino**, convocada por el **Ministerio de Educación de la Nación**, el **Episcopado Argentino** y la **Delegación de las Naciones Unidas de la República Argen-**

tina. Participaron los académicos presidente y tesorero en las dos comisiones de la Mesa de Educación.

El académico **Dr. Fernando Storni S.J.** fue nombrado para integrar un nuevo período en la **Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU)**.

Los académicos **Prof. Gilda Lamarque de Romero Brest**; doctores **Juan Carlos Agulla, Jorge Eduardo Bosch, Pedro J. Frías, Alberto P. Maiztegui, Avelino José Porto, Horacio Sanguinetti, Luis Ricardo Silva, Marcelo J. Vernengo** y los ingenieros **Horacio C. Reggini** y **Marcelo A. Sobrevila** aceptaron ser propuestos como "pares" en las labores evaluadoras de la **Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU)**.

El académico **Ing. Marcelo A. Sobrevila** fue designado para representar a la Academia en los trabajos del **Instituto Universitario Naval**, sobre la problemática del Liderazgo.

En la reunión episcopal de fe y cultura con los presidentes de las academias nacionales, realizada el seis de mayo en la Sala de los Consejos de la **Pontificia Universidad Católica Argentina**, participó como orador el académico **Dr. Juan Carlos Agulla**.

Con motivo de la ocupación estudiantil en dependencias del **Rectorado de la Uni-**

Las comisiones internas

Estuvieron integradas de la siguiente manera:

I.- Biblioteca: Académicos Prof. Gilda Lamarque de Romero Brest (Coordinadora); Dr. Alberto C. Taquini (h); Prof. Ana María Eichelbaum de Babini; Dr. José Luis Cantini; Ing. Horacio Reggini y Dra. Ruth Sautu (7 miembros).

II.- Publicaciones: Académicos Prof. Antonio F. Salonia (Coordinador); Dra. Ana Lucía Frega; Dr. Gregorio Weinberg; Ing. Marcelo Sobrevila y Dr. Jorge Reinaldo Vanossi (5 miembros).

III.- Estudios, Investigaciones y Relaciones Internacionales: Académicos Dr. Alberto C. Taquini (h) (Coordinador); Dr. Avelino José Porto; Profesoras Gilda

Lamarque de Romero Brest y María Celia Agudo de Córscico y doctores Fernando Martínez Paz, Horacio Rimoldi, Jorge Eduardo Bosch, Pedro José Frías y Alberto P. Maiztegui (9 miembros)

IV.- Interpretación de Reglamento y Recursos: Académicos doctores Luis Ricardo Silva (Coordinador), Juan Carlos Agulla, R.P. Fernando Storni S.J. (3 miembros).

V.- Reuniones, Conferencias, Actos y Premios: Académicas profesoras Elida Leibovich de Gueventter y Rosa Moure de Vicien (Coordinadoras); profesores María Celia Agudo de Córscico y Mabel Manacorda de Rosetti; doctores Pedro José Frías y Ana Lucía Frega y profesor Alfredo M. van Gelderen (7 miembros).

versidad de Buenos Aires, la Comisión Directiva de la Academia Nacional de Educación, envió un manifiesto a los medios de comunicación, en apoyo al Rector de la UBA, académico **Dr. Guillermo Jaim Etcheverry**.

Actividades interacadémicas

Con motivo del **Proyecto de Ley** en el **Congreso Nacional** referido al **Acuerdo con Australia para el uso pacífico de la energía nuclear**, las academias nacionales de **Ciencias de Buenos Aires, Ciencias Exactas Físicas y Naturales, Ingeniería, Agronomía y Veterinaria, Educación y Ciencias de Córdoba** se reunieron con la **Comisión de Ciencia y Tecnología de la Honorable Cámara de Diputados de la Nación**. Los académicos doctores **Alberto P. Maiztegui, Marcelo J. Vernengo** e **Ing. Horacio Reggini** fueron nombrados para representar a la Academia en los trabajos de estudio y consideración del proyecto legislativo.

Fue constituida la **Comisión para el Mejoramiento y la Integración de la Enseñanza de las Ciencias**, con el fin de preparar programas y acciones para el perfeccionamiento de la educación científica en el país. Los académicos doctores **Alberto P. Maiztegui** y **Marcelo Vernengo** fueron designados en representación de la Academia.

La Academia Nacional de Educación, conjuntamente con las academias nacionales de **Letras y Periodismo**, fueron invitadas por la **Asociación de Entidades Periodísticas Argentinas (ADEPA)**, a participar en un panel sobre **"La respon-**

sabilidad social y la función educativa de los medios de comunicación". En representación de nuestra Academia participó como orador el académico **Dr. Pedro Simoncini**.

Designaciones y premios

El académico **Dr. Antonio Battro** fue designado **profesor en la Universidad de Harvard**.

El académico **Ing. Horacio C. Reggini** fue nombrado **Decano Delegado de la Facultad de Ciencias Fisicomatemáticas e Ingeniería de la Pontificia Universidad Católica Argentina**.

Los académicos **Dr. Juan Carlos Agulla** y **Prof. Alfredo Manuel van Gelderen** recibieron de la **Fundación Feria del Libro**, el Premio **"Vocación Académica 2002."**

El académico **Dr. Jorge R. Vanossi** fue designado **Ministro de Justicia de la Nación**.

El académico **Dr. Antonio Battro** fue incorporado a la **Academia Pontificia de Ciencias**.

El académico **Dr. Guillermo Jaim Etcheverry** fue designado **Rector de la Universidad de Buenos Aires, para el período 2002-2006**.

El **Rotary de Buenos Aires** designó al académico **Prof. Alfredo Manuel van Gelderen** como **"personalidad del año"**

en educación.

El académico **Dr. Gregorio Weinberg** fue homenajeado entre los **seis docentes ilustres** por el **Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires** y recibió el título de **Doctor Honoris Causa otorgado por la Universidad Nacional de Luján**.

Participación en actos y celebraciones

El 23 de mayo, en la **Asociación Argentina para el Progreso de las Ciencias**, el académico **Dr. Guillermo Jaim Etcheverry** disertó sobre **"Hacia dónde va la educación"**.

El Seminario sobre **"Perspectivas de los Colegios Universitarios"** organizado por el **Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación; Universidad Nacional de Córdoba y Asociación Argentina de Colegios Universitarios**, tuvo lugar el 5 de julio, en la **Universidad Nacional de Córdoba**. Expuso el **Dr. Alberto C. Taquini (h)**

Académicos fallecidos

EL académico correspondiente en Colombia, **Dr. Gabriel Betancur Mejía**, falleció el día 23 de marzo de 2002. Se participó su fallecimiento por el diario "La Nación".

El académico Vicepresidente Segundo **Dr. Héctor Félix Bravo**, titular del sitial Onésimo Leguizamón desde el 26 de noviembre de 1984, falleció el día 26 de junio de 2002. Se participó su fallecimiento por los diarios, se envió una ofrenda floral y carta de condolencias a sus familiares. En el sepelio, el académico **Prof. Antonio F. Salonia**, en representación de la Academia, recordó la trayectoria del Académico en la educación argentina.

El académico de número **Ing. Hilario Fernández Long**, titular del sitial Carlos Saavedra Lamas desde el 3 de mayo de 1993, falleció el 23 de diciembre de 2002. La Academia participó su fallecimiento con un aviso fúnebre y una carta de condolencias a sus familiares. En el sepelio, el académico **Ing. Horacio Reggini** representó a la Academia Nacional de Educación y así lo expresó en su discurso fúnebre

Integración de los Centros

I.- Centro de Información de la Academia Nacional de Educación

(CIANE): Académicos **Prof. Gilda Lamarque de Romero Brest** (Coordinadora); **Dr. Alberto C. Taquini (h)**; **Prof. Ana María Eichelbaum de Babini**; **Dr. José Luis Cantini**; **Dr. Ing. Hilario Fernández Long**; **Ing. Horacio Reggini** y **Dra. Ruth Sautu** (7 miembros). Coordinadora entre el CIANE y la **Comisión de Publicaciones**, académica **Dra. Ana Lucía Frega**.

II.- Centro de Investigaciones y Estudios de Legislación Educativa.

(CIELE): Académico **Dr. Luis Ricardo Silva** (Coordinador).

III.- Centro de Estudios Nacionales y Comparados en Educación

(CENCE): Académicas **profesora María Celia Agudo de Córscico** (Coordinadora), **profesoras Ana María Eichelbaum de Babini** y **Rosa Moure de Vicien** y **Lic. Juan Carlos Tedesco** (4 miembros).

El 10 de agosto, la académica **Dra. Ana Lucía Frega** participó en la **Jornada de Información, Intercambio y Reflexión** organizada por la **Licenciatura de Enseñanza de la Música y Maestría en Psicodidáctica de la Música**, de la **Universidad CAECE**.

El 10 de agosto, en la **Universidad de San Andrés**, el académico **Prof. Alfredo Manuel van Gelderen** disertó sobre *“¿Crisis de la escuela o crisis en la escuela? La educación en emergencia”*.

El 30 de agosto, en el salón de **IDES**, el académico **Lic. Juan Carlos Tedesco** participó en un panel como comentarista del libro de la **Dra. Antonia Gallart**, *“Veinte años de educación y trabajo”*. En ese acto representaron a la academia los académicos **Dra. Ana Lucía Frega** y el **Ing. Marcelo A. Sobrevila**.

El 24 de septiembre, en la **Pontificia Universidad Católica Argentina**, el académico **Dr. José Luis Cantini** disertó sobre *“La universidad y su articulación con los distintos niveles del sistema educativo. Contexto anual y perspectiva”*.

En el mes de octubre el **Consejo Superior de Educación Católica** (CONSU DEC) organizó un seminario sobre *“Enriquecimiento del Currículo Institucional”*. Participó en el mismo la académica **Dra. Ana Lucía Frega**.

El académico **Dr. Alberto C. Taquini (h)** integró parte de un panel sobre *“Los Colegios Universitarios hoy”* que tuvo lugar, el 15 de octubre, en el **Instituto Superior Octubre**.

En la presentación de la línea de textos para la enseñanza media, organizada por la **Universidad Católica de La Plata**, que se desarrolló en el marco de la **IV Exposición del Libro Católico de La Plata**, el día 1º de noviembre, el académico **Prof. Alfredo Manuel van Gelderen**, formó parte del panel de presentación de los textos publicados por la Universidad.

El **XIII Encuentro Reduc** acerca del **Estado de la Investigación Educativa** sobre el tema *“Escuela Argentina y Educación en Valores”* se realizó en la **Universidad Católica de Córdoba** el día 7 de

noviembre. El académico **Dr. Miguel Petty S.J.**, rector de la Universidad, fue panelista en el acto de apertura, y en representación de nuestra Academia participó la **Dra. Ana Lucía Frega** y disertó sobre su trabajo *“La identidad nacional como valor en la educación artística: algunos hallazgos de una investigación en curso en la Academia Nacional de Educación”*.

El 11 de noviembre, los académicos doctor **Alberto C. Taquini (h)** y profesor **Alfredo M. van Gelderen**, presentaron el libro *“El acceso de la Argentina a la Sociedad del Conocimiento”*, presentada por la **Fundación Bank Boston** y el **Instituto de Planeamiento Estratégico**.

El 22 de noviembre, el académico **Dr. Juan Carlos Agulla** disertó sobre *“La sociedad del conocimiento”* en la **Jornada de la Asociación de Institutos de Educación Superior**.

Homenajes

En la reunión plenaria del mes de marzo se rindió homenaje al académico correspondiente en Colombia, **Dr. Gabriel Betancur Mejía**, con motivo de su **fallecimiento** el 23 de marzo de 2002. El académico **Prof. Alfredo Manuel van Gelderen** recordó su figura y su obra, historió sus aportes a la educación en América Latina y pidió un minuto de silencio en su homenaje.

El 31 de mayo, la **Comisión Nacional de Energía Atómica** rindió homenaje al académico emérito **Luis Antonio Santaló**, al cumplirse un año de su fallecimiento.

En la Asamblea General Extraordinaria del día 1º de julio, se rindió homenaje al académico Vicepresidente Primero **Dr. Héctor F. Bravo**, fallecido el 26 de junio, y se lo recordó haciendo un minuto de silencio.

Visitas

El 12 de abril, la **Dra. Graciela Giannettasio**, Ministra de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación y el viceministro **Ricardo Biazzi**, visitaron la sede de la Academia e invitó a integrar la **Comisión Consultiva Nacional de Educación**.

El 5 de agosto visitaron la Academia el señor Director General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires **Prof. Mario Néstor Oporto**, el Subsecretario de Educación, **Prof. Alberto Sileoni**; el Jefe de Gabinete de Asesores, **Dr. Néstor Ribet** y la asesora **Prof. Elvira Romero**, de la Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires.

En la reunión plenaria del día 7 de octubre, estuvo presente el señor Ministro de Cultura y Educación de la Provincia de La Pampa, **Prof. Miguel Angel Tanos**, secundado por las señoras subsecretarias de Educación y de Coordinación, profesoras **María Cristina Castilla de Rodríguez** y **Mirta Bocchio de Santos**.

En representación de la Ministra de Educación de la Provincia de Córdoba, asistieron a la sesión privada del 4 de noviembre la Subsecretaria de Planificación y Gestión Educativa, **Dra. Amelia López** y la Directora de Nivel Inicial y Primario, **Lic. Mónica Peirola**, ambas del **Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba**.

En la reunión plenaria del 4 de diciembre, la Ministra de Educación, Ciencia y Tecnología, **Dra. Graciela Giannettasio**, participó en la Reunión de Presidentes de Academias Nacionales, para tratar, en especial, las previsiones presupuestarias nacionales para el sistema de academias nacionales.

Personal

Actuaron como secretaria administrativa la señora **María Inés Vera Barros**; como auxiliares administrativos los señores **Gabriel Martín Gil** y **Lucas Fernández**; como asesor contable el señor **Hugo Boretto**; como Jefa del Centro de Información (CIANE) la **Lic. Emma Linares**, como auxiliar de biblioteca el **Prof. Pablo A. Tapia**; como administrador de Recursos Informáticos la señora **Mariana Pichinini**.

Como secretario de redacción del Boletín de la Academia se desempeñó el **Lic. Luis González Balcarce** y como colaboradora la **Lic. María Elvira Montes de Oca**.

“LA NUEVA FORMACIÓN DE LOS DOCENTES EN LA CIUDAD AUTÓNOMA DE BUENOS AIRES”

Conceptos expuestos el 1 de julio de 2002 en el Salón de Conferencias de la Academia Nacional de Educación en una sesión pública en la que una Mesa de Información y Análisis trató el tema con la coordinación del Prof. Alfredo Manuel van Gelderen

Dra. María Cristina Davini,

Directora General de Educación Superior del GCBA:

“Hablamos de emancipación para poder ser cada vez más responsables...”

En primer lugar, quisiera destacar que si bien el título general de esta reunión aborda la nueva formación de docentes en el ámbito de la ciudad de Buenos Aires, yo quisiera hacer una breve reflexión acerca de la idea de lo nuevo.

En realidad quisiera dejar en este sentido claro que todo aquello que llamamos lo nuevo, no pretende constituirse en un discurso inaugural, en un acto fundacional, que es una orientación que siguen en forma muy intensa todos los procesos que han sido denominados de reforma.

Lo que llamamos de nuevo, en realidad tiene que ver con las nuevas acciones que estamos tratando de desarrollar para el fortalecimiento de este importante segmento del sistema educativo, encargado de formar los principales hacedores de la práctica educativa en el sistema; esto es, la formación de los docentes.

Cuando digo que trabajamos en nuevas acciones de fortalecimiento y desarrollo, y que estas nuevas acciones no pretenden inaugurar absolutamente lo nuevo, digo entonces que las nuevas acciones lo que pretenden es recuperar las tradiciones y lo que es válido, aquellas cuestiones fundamentales y aquellas experiencias valiosas que se hayan ido desarrollando en el ámbito de este sector. En este sentido, todo discurso nuevo tiene que revisar lo pasado y en lo pasado encontrar los caminos que permitan fortalecer aquello que sigue siendo válido. Pero al mismo tiempo, en esa revisión del pasado no solamente recuperar aquellas tradiciones y aquellas experiencias, sino también detectar y superar aquello que de alguna manera ya está caduco. Entonces el equilibrio entre lo viejo y lo nuevo es un elemento importante a destacar.

En cuanto a la dinámica de las instituciones y en las prácticas de gestión también buscamos recuperar estas tradiciones y sus experiencias y al mismo tiempo verificando aquello que efectivamente debe ser cambiado.

Otro aspecto importante a destacar que está en la base de todas

esas acciones, es la búsqueda de un equilibrio saludable y beneficioso entre lo que conceptualmente podemos llamar regulación y lo que conceptualmente podemos llamar emancipación. En realidad el juego de estos dos ejes, regulación y emancipación, ha alimentado y fundamentado el discurso educativo moderno. Buscamos sí, que las instituciones progresen y alcancen cada vez mayores grados de desarrollo y puedan ser actores de su propio crecimiento. En este sentido, hablamos de emancipación para poder ser cada vez más responsables y autónomos en sus trabajos.

Esta emancipación es muy necesaria, en particular siendo instituciones de educación superior, con profesionales en su seno de importante trayectoria; pero la emancipación tiene que forzosamente estar acompañada de regulación.

Es importante entonces acordar las bases, las normas comunes, las prácticas colectivas en función de objetivos trascendentes, más allá de que cada institución tenga su especificidad y sus propias líneas de desarrollo.

En este encuadre voy a comentar las líneas de acción que estamos desarrollando relativas a las instituciones de gestión estatal, que son las que dependen directamente de la Dirección General de Educación Superior.

La primera línea aborda lo que damos en llamar fortalecimiento institucional.

Las instituciones han crecido y se desarrollan sobre la base de criterios no siempre consensuados y sobre la base de normativas muy escasas. Sabemos que en la ciudad todavía no tenemos Ley de Educación, pero también sabemos que muchas de estas instituciones han sido transferidas al sistema educativo de la ciudad, y que en muchos casos se elaboró una normativa de transición, para poder encaminar y orientar los trabajos de las instituciones.

En otros casos, algunas instituciones tenían alguna normativa pero eran específicas para esa institución.

Pero nada puede avanzar ciertamente con acuerdos ausentes, con normas escasas, con regímenes que nos agrupen y que incluso construyan más fuertemente nuestra propia identidad como subsistema y como instituciones importantes.

Desearíamos completar este período de gestión teniendo un consenso a la brevedad sobre la forma orgánica de fortalecimiento de las instituciones y los principios rectores que construyen su organización y su identidad.

En este sentido estamos completando el proceso para elaborar un Reglamento Orgánico Marco, para dar un perfil neto a las instituciones de educación superior, a partir del cual las distintas instituciones con sus tradiciones, sus características y sus formas de desarrollo, puedan desarrollar sus Reglamentos Institucionales específicos.

Un segundo punto en el que estamos trabajando, tiene que ver con la búsqueda de acciones para el desarrollo y la calidad académica de las instituciones. Debo decir que en la recuperación de lo viejo o de lo anterior hay muchas instituciones que tienen muchos puntos fuertes de capacidad instalados a lo largo de los años, pero también ahí es necesario establecer las bases para que ese desarrollo pueda continuar de manera sostenida y armónica con el resto de las instituciones; también dentro de esta línea de acciones, en el régimen de concursos docentes para la educación superior.

Algunas instituciones ya tienen alguna tradición importante de concurso, pero en general se carece de normativa que lo sostenga. Los concursos docentes, para nosotros, es un punto sustantivo que permite dinamizar el desarrollo de las instituciones y reconocer a los profesores que están trabajando. Tenemos hoy un sub-sistema en el ámbito de gestión estatal que tiene estimativamente más de un 60% de profesores interinos, y necesitamos resolver este tema dentro de lo que es un sistema de concursos académicos correspondientes al nivel superior.

Entonces el Reglamento Orgánico Marco para el fortalecimiento de las instituciones y el Régimen de Concursos Docentes, son prioridades. Creemos que esto puede ser un importante puntapié para el desarrollo de la educación superior en la ciudad y es todavía una deuda que no lo hayamos hecho antes.

Otra línea de los nuevos programas tiene que ver con la actualización de la oferta. Las instituciones tienen (y han tenido) planes de estudio que ya han superado varias décadas y hemos trabajado fuertemente en ese sentido en la actualización de la oferta académica. Este año se ha iniciado el cambio de planes de estudios en once instituciones de gestión estatal para la formación de profesores para la educación inicial y para la enseñanza primaria. Los planes de estudio tenían ya cerca de treinta años, respondían a otros paradigmas, tenían formas de organización muy secundarizada. Si bien los profesores siempre hicieron esfuerzos para actualizar sus programas, el propio formato del plan, la propia estructura, impedía muchos de estos cambios. Once instituciones ya están incorporadas al proceso de cambio de los planes de estudio en estas dos carreras y también estamos trabajando pero con otras carreras, algunas de las cuales esperamos poder completar a fin de año para comenzar nuevos planes el año próximo.

Otra cuestión que hemos desarrollado es la inclusión de un curso introductorio de ingresantes a esas carreras. De hecho hay varias carreras, inclusive de profesorados de cuatro años, que ya los tienen, y en estas carreras se ha instalado este año el curso introductorio para ingresar que tiene un doble objetivo: introducir al alumno en la carrera, en la profesión y en el plan de estudios, y por otro lado trabajar con ellos algunos aspectos que llamaríamos de nivelación para el acceso específico a las distintas instancias del curriculum.

Estos cursos no son eliminatorios y de hecho la matrícula no ha descendido sino que ha aumentado.

Otro programa importante que estamos desarrollando apunta a que los profesorados participen cada vez más en la vida y desarrollo de las

escuelas. El programa lo llamamos Programa de Escuelas Colaboradoras y lo hemos iniciado el año pasado con los niveles inicial y primario y este año incluimos el nivel medio.

Nuestros institutos forman profesores para las escuelas, las escuelas existen, las escuelas tienen problemas, las escuelas tienen necesidades y también nosotros podemos aprender mucho de las escuelas. En este programa de Escuelas Colaboradoras, las escuelas, sean primarias, secundarias, y los profesorados trabajan en conjunto en el análisis de situaciones de la práctica, de necesidades pedagógicas, en trabajo conjunto que no sólo le dé una colaboración a la escuela, sino que también sirva de alimentación e insumo reflexivo hacia el profesorado, iluminando y alimentando muchos de los temas que se enseñan al interior de los planes de estudio. En estos programas de Escuelas Colaboradoras no sólo participan docentes de las escuelas y de los profesorados, sino también estudiantes desde el comienzo de la formación, lo cual además combina con el enfoque de ir introduciendo la reflexión sobre la práctica y los trabajos en contextos sociales e institucionales concretos lo largo de los procesos de formación.

Otras acciones que estamos iniciando, tienen que ver con algunas estrategias de especialización institucional. Estas son muy graduales porque hay que ver con tiempo cómo pueden desarrollarse mejor, pero para comenzar ya estamos trabajando con una de las instituciones de gestión estatal reorientando su propia oferta en función de las necesidades del sistema y en función de los perfiles propios de la institución.

Finalmente, otra línea importante que estamos concretando en este proceso de gestión, es el proyecto de articulación con trayectos universitarios, con reconocimiento de los estudios realizados. Podemos decir que ya tenemos en este momento asegurada la continuidad de estudios de nuestros egresados en todas las especialidades de los profesorados y en todas sus modalidades y niveles a los que se dirigen, articulados con alguna licenciatura universitaria pero con alguna característica muy importante a destacar. Cualquiera puede seguir la licenciatura universitaria que bien le plazca y se adecue a sus intereses y proyectos futuros individuales. Nosotros hemos tratado de fortalecer la articulación con tramos universitarios que profundicen, amplíen y complementen la formación en la propia especialidad. En este sentido hemos ya acordado con varias universidades, tanto estatales como privadas, la continuidad de la licenciatura en educación inicial, la continuidad con la licenciatura en educación básica para los egresados del profesorado en enseñanza primaria, la licenciatura en la enseñanza de las ciencias para egresados de las carreras de matemática, físico-química o biología, la licenciatura en gestión educativa que alberga a cualquiera de las especialidades de los profesorados de cuatro años, con independencia del título de la especialidad de egreso, pero también alberga a los profesores egresados de la enseñanza primaria e inicial para los cuales hay un trayecto preparatorio previo que complementa la formación orientada a la gestión, porque en general esto está más orientado a la enseñanza y además son carreras más cortas. Tenemos también la licenciatura en educación física y estamos ya por firmar acuerdos para las licenciaturas de educación especial, la licenciatura en psicopedagogía. Todas estas licenciaturas habilitan después para el acceso a los postgrados y atienden tanto a los nuevos egresados como a los docentes en servicios.

Lo que estamos queriendo desarrollar en estos proyectos de articulación no es solamente un proceso de única vía para continuar estudiando, sino también trabajos cooperativos y de ida y vuelta en donde, con las universidades, hagamos proyectos conjuntos, en los que estudiantes de las universidades puedan venir a hacer experiencias con nuestros estudiantes, particularmente en las áreas de formación de profesores y/o proyectos de cooperación mutua. Uno de los que estamos completando es generar la red de bibliotecas. Pensamos instalar todas las bibliotecas de los profesorados en red con la Biblioteca del Docente y la Biblioteca del Maestro. Entonces son proyectos

de múltiple vía que queremos que favorezcan la generación de articulaciones y desarrollo de las instituciones.

Por último aunque no es el tema de este encuentro, me parece importante también destacar una iniciativa ya concretada de la Secretaría de Educación por la cual la Dirección General de Educación Superior ha incluido hace poco tiempo a todas las carreras técnicas terciarias. Esto también permite tener un horizonte más equilibrado de

la oferta de lo que es la educación terciaria superior en la ciudad, teniendo prácticamente más delimitadas ahora dos áreas que son la de formación de profesores y la de educación técnica para formación profesional orientada al mundo del trabajo en distintas áreas ocupacionales.

El proceso de desarrollo es largo y complejo, pero entendemos que las acciones que estamos realizando constituyen un paso significativo.

Lic. Silvia Mendoza,

Directora de Currícula (GCBA):

“La práctica profesional debe ser abordada en toda su complejidad”

El objetivo de la presentación es brindar una visión sintética de algunas características de los Lineamientos Curriculares para la Formación Docente para la Educación Inicial y para el Nivel Primario, a la luz de dos de las líneas principales que orientaron su elaboración.¹

A) Tomar la práctica profesional como eje y objetivo de la formación. Esta línea directriz asume que la práctica profesional requiere ser abordada en toda su complejidad,² debe ser objetivo de la formación; que para incidir en la práctica profesional ésta debe ser objeto de estudio e intervención en la formación docente inicial y que debe, además, aportar la base de sustentación para un constante trabajo de revisión y reajuste.

B) Generar propuestas formativas que garanticen la construcción y la apropiación de herramientas conceptuales y modos de trabajo intelectual que favorezcan una relación más autónoma y abierta con el saber, tanto porque son más adecuadas para el Nivel Superior y la condición de jóvenes-adultos de los alumnos, cuanto porque resultan claves para la formación docente.

La práctica profesional como eje y objetivo de la formación.

Con respecto a esta línea interesa destacar algunos rasgos de las estructuras curriculares que pretenden expresarla.

1. Los tres trayectos formativos que componen la estructura -Trayecto de Formación General (TFG), Trayecto de Construcción de las Prácticas Docentes (TCPD) y Trayecto de Formación Centrado en la Enseñanza en el Nivel (TFCEN)- son de dictado simultáneo durante toda la carrera. Esto contribuye no sólo a recortar desde el inicio un espacio formativo específico (TCPD) para el tratamiento sistemático del objeto: *práctica docente*, sino a facilitar que, a través de las articulaciones entre trayectos, las prácticas docentes puedan ser tomadas en toda su complejidad y que las finalidades específicas de cada trayecto contribuyan a la finalidad global: el fortalecimiento de la identidad profesional y el desarrollo de las capacidades necesarias para dicha práctica.

Para sostener estructuralmente estas articulaciones alrededor del eje de la práctica, se adoptaron decisiones a nivel de diseño:

- En la selección de los núcleos de contenidos de los trayectos formativos se cuidó que éstos contribuyan a sostener las articulaciones en torno a la práctica como objeto.

- **EITFG**, brindando claves de lectura e interpretación que inciden en la comprensión de los contextos históricos sociales, políticos y culturales en los que sucede la enseñanza en el nivel específico y se significan en gran parte las prácticas docentes.
- **TFCEN**, aportando los marcos y las herramientas conceptuales que permiten caracterizar el contexto más específico de actuación y que constituyen una base imprescindible para el diseño, la gestión y la evaluación de las diversas tareas que constituyen la práctica profesional y en particular la enseñanza.
- **TCPD**, es el trayecto vertebrador en cuanto sus contenidos y dispositivos deben incluir y trabajar los saberes provenientes de los otros trayectos e interrogarlos y “tensionarlos” desde las prácticas.

- Para asumir la articulación, se definieron instancias o dispositivos específicos:

- El trabajo de campo: articula el TFG y el TCPD. Trata de garantizar que los esquemas conceptuales y herramientas intelectuales que se desarrollan en el TFG estén disponibles y resulten útiles para analizar y comprender la realidad y la práctica.
- Los docentes que tienen a su cargo el dictado de las materias dedicadas a la enseñanza de las áreas curriculares en el TFCEN acompañan a los alumnos en el TCPD en el diseño, implementación y evaluación de proyectos de enseñanza en las prácticas y la Residencia.
- En el diseño para la formación de docentes para el nivel primario, el contenido de las materias que asumen la enseñanza de áreas curriculares (TFCEN) se organizó en dos etapas (Enseñanza de...I y Enseñanza de...II), con una instancia de práctica entre ambas. En la primera instancia debe producirse una aproximación didáctica al área respectiva y, luego de los primeros desempeños (2º tramo del TCPD), en la segunda instancia se profundizarán y ampliarán los contenidos en un nivel de tratamiento que resulta enriquecido por la experiencia en las instancias del TCPD.

2. Asumiendo que la enseñanza resulta el núcleo central de la práctica profesional y que requiere, al menos, saberes sobre: a) Los contenidos a enseñar, b) Las condiciones de apropiación de esos contenidos y c) El diseño de situaciones adecuadas para la enseñanza de contenidos determinados, en las materias destinadas a preparar para la enseñanza de contenidos disciplinares específicos (Las enseñanzas de...I y II), se intenta superar la opción curricular clásica entre

instancias dedicadas a trabajar los contenidos disciplinares que el futuro maestro habrá de enseñar e instancias destinadas a aportar herramientas didácticas. En las dos instancias dedicadas a la enseñanza de un área específica, se aspira a lograr un adecuado balance y unidad entre formación disciplinar y formación didáctica, y se propone revisar los contenidos disciplinarios en el marco del análisis de propuestas diseñadas para su enseñanza.

3. En el TFG la selección y la organización de los contenidos se expresa en unidades curriculares que no se definen en función de la lógica disciplinar sino que lo hacen, sobre todo, de campos de problemas que atraviesan la realidad escolar y las prácticas profesionales, y que pueden abordarse desde diversas disciplinas. Esta forma de definición parece más adecuada al tipo de formación que se pretende. Esto no significa minimizar sino optimizar el valor de los conocimientos disciplinares en el tratamiento de los problemas y en la construcción de marcos y herramientas conceptuales que puedan estar disponibles en la actuación profesional y en el mismo proceso de formación, mostrando a los alumnos la potencia de la teoría para comprender y actuar sobre la realidad.³

4. Las propuestas y orientaciones sobre la evaluación ponen la atención sobre un aspecto particular en la formación docente: los estudiantes son sujetos de evaluación mientras, simultáneamente, están aprendiendo a evaluar. Esto exige que en forma progresiva se involucre a los alumnos en situaciones de autoevaluación y que en la formación tengan experiencias con diversidad de tipos, formas, instrumentos, etc., de evaluación.

Por otro lado, se destaca la necesidad de evaluar constantemente la contribución de cada instancia al eje de la práctica tomando como información la necesaria integración de saberes en el proceso de cada estudiante.

5. El TCPD es la instancia especializada en el tratamiento sistemático de las cuestiones que permiten construir la actuación profesional. Tanto por el tratamiento de sus contenidos específicos como por la articulación con los saberes provenientes del trabajo en los otros trayectos; enfatiza la ampliación del concepto de la práctica, incluyendo la multiplicidad de tareas, la aproximación sistemática a la realidad socioeducativa y las prácticas docentes mediante la apropiación de la diversidad de estrategias de obtención y tratamiento de información, de procesos de pensamiento y de trabajo que estarán presentes en los contextos de actuación profesional. Este proceso se produce gradualmente en tres tramos destinados a:

1º tramo: Conocimiento y análisis de las prácticas docentes en la vida de las instituciones.

2º tramo: Práctica de enseñanza en situaciones recortadas.

3º tramo: Desempeño de las prácticas docentes en toda su complejidad por un tiempo prolongado.

El TCPD comprende las siguientes unidades curriculares:

- Taller de construcción de las prácticas docentes a lo largo de los 6 cuatrimestres, 3 horas semanales.

- Pasantías en los diferentes tipos de instituciones del nivel correspondiente (en el tramo 1).

- Prácticas de enseñanza (en el tramo 2).

- Residencia (en el tramo 3).

Las prácticas de enseñanza y la residencia, como ya se puntualizó, cuentan con el acompañamiento de los docentes de las materias del TFCEN vinculados a las áreas disciplinares.

Dispositivos y experiencias formativas propias del Nivel Superior y de la condición de jóvenes-adultos de los estudiantes para favorecer una relación más autónoma con el saber.

Resulta claro que esto dependerá básicamente del tipo de trabajo que la institución proponga a los alumnos.

En relación con la tarea de diseño interesa destacar que la selección de contenidos (en el TFG en especial) apunta a brindar a los alumnos una dotación conceptual e instrumental propias del trabajo académico. Debe ofrecer modalidades de trabajo vinculadas a la producción, la apropiación y la difusión de conocimientos; se trata también de posibilitar, por esta vía, la disponibilidad de herramientas para su formación continua, para el trabajo académico, para que se experimente en la formación inicial el valor de los marcos conceptuales, las investigaciones, los estudios, las estadísticas, etc., como insumos habituales a los que recurrir para construir saberes, orientar la acción, evaluar la propia actuación.

En relación con la estructura, esto se expresa en algunas características:

- Definición de diferentes tipos de unidades curriculares: materia, seminario, pasantías, residencia, trabajo de campo, taller. Cada una supone un modo diferente de organizar la enseñanza, de abordar los contenidos; en ese sentido promueve variadas formas de acercamiento a los objetos de conocimiento y de trabajo intelectual. Estas diferencias también se expresan en los productos y tipos de evaluación propuestos.
- Disminución de la cantidad de instancias curriculares de cursado simultáneo para favorecer la experiencia de formación que supone un trabajo intelectual en profundidad.
- Acreditación de horas de trabajo independiente (además de las presenciales) en los seminarios y los trabajos de campo.
- Apertura de opciones para los estudiantes en las temáticas de los seminarios, en los talleres y en los trabajos de campo, que permitan responder a sus intereses y necesidades formativas.

Para finalizar, interesa remarcar que las opciones de estructura curricular y selección de contenidos sintéticamente expuestos en esta presentación y otros que han quedado fuera de ella por cuestiones de tiempo, han intentado responder a las dos líneas señaladas, y en todo caso aspiramos a que esa sea la clave de lectura y análisis de los Lineamientos Curriculares y de las prácticas a las que ellos den lugar en las instituciones formadoras.

Notas

¹ Los Lineamientos Curriculares se encuentran disponibles en el portal de la Secretaría de Educación (www.buenosaires.gov.ar)

² Complejidad que deriva, entre otras situaciones, de la multiplicidad de tareas involucradas, además de la comúnmente aceptada de "dar clases", que esa tarea se desarrolla en contextos específicos y variados, que el docente actúa frente a situaciones de baja regularidad y alto nivel de incertidumbre, que en su tarea se involucra personalmente y se posiciona éticamente, que las respuestas que construye para esas situaciones no se derivan sin más de los saberes teóricos adquiridos durante la formación.

³ "Pedagogía" y "Didáctica y currículo" tienen un tratamiento disciplinar por su vinculación con las prácticas profesionales.

Lic. Martha Scheimberg,

Directora de Educación Privada (GCBA):

“Es posible cumplir procesos prolijos de construcción compartida”

Esta *“Mesa de Información y Análisis”* permitirá compartir información relevante acerca de los objetivos y características de los documentos de base, a saber, los Lineamientos Curriculares para la Formación Docente de los niveles Inicial y Primario o EGB 1 y 2 o equivalentes, y el documento marco con los Criterios Curriculares para la Formación Docente de la Ciudad de Buenos Aires.

Las reflexiones que surjan, brindarán seguramente aportes valiosos para dar continuidad a un proceso de análisis y mejora, que se desea sea constante en el ámbito educativo y fundamentalmente al interior de las instituciones formadoras.

En primera instancia, haremos una breve referencia a los procesos de gestación de ambos documentos, para entrar luego al desarrollo de los contenidos centrales de los Criterios Curriculares para la Formación Docente de la Ciudad de Buenos Aires.

La formación inicial ha sido motivo de tratamiento y discusión durante largo tiempo.

Hay consenso académico acerca de que los planes de F.D. requerían ser reformulados y actualizados, incorporando los avances teóricos y prácticos en el campo, los avances científicos y tecnológicos, los cambios y necesidades en la sociedad, respondiendo así a la demanda creciente de profesionalización.

En el ámbito de la gestión privada se fueron desarrollando propuestas innovadoras. En el estatal, la Dirección de Currícula realizó una serie de acciones, que culminaron con la elaboración de los Lineamientos Curriculares de la F.D para los niveles inicial y primario, de la Ciudad.

Estaban listos en el 2001, para iniciar la etapa de implementación experimental en los institutos de F.D. del sector estatal, a partir del ciclo lectivo 2002.

En cuanto a la educación privada, la participación del sector en esta experiencia, formó parte de la agenda de la actual gestión tempranamente. En un principio se pensó en la participación de 3 institutos. Luego, como sucede con toda iniciativa importante, la fuerza vital de las instituciones y sus directivos, fortalecidos por el apoyo de la Secretaría de Educación y la DGEGP, hicieron lo suyo. Se ha llegado a que hoy sean 7 los institutos de F.D. que participan de esta experiencia, con gran interés y sentido de responsabilidad.

Los Lineamientos Curriculares para la F.D. de gestión privada fueron aprobados en carácter de experimental, de acuerdo con la normativa, para ser implementados por los 7 institutos participantes, a partir del ciclo lectivo 2.002, con el seguimiento, orientación y evaluación de la DGEGP a través de la supervisión de los sectores Técnico – Pedagógico y de Educación Superior.

Incorporan innovaciones desarrolladas en el sector y las desarrolladas por la Dirección de Currícula. Respetan características propias de la gestión privada, creando y construyendo variados y diferentes caminos posibles para el logro de fines educativos compartidos.

Ambos Lineamientos se encuadran dentro de los criterios que están definidos en un Documento Marco, denominado: *“Criterios Curriculares para la Formación Docente en la Ciudad de Buenos Aires”*.

En este documento nos detendremos porque:

Es el marco que especifica los criterios generales para la elaboración de los currículos de la F.D. en la Ciudad de Buenos Aires.

Considera las características específicas de ambos subsistemas, estatal y privado.

Este documento fue elaborado por consenso y aprobado por unanimidad.

Marca un punto importante en el proceso de articulación de las gestiones estatal y privada, de construcción democrática de criterios compartidos, en el que participaron todos los sectores académicos involucrados a través de sus representantes.

Se originó en una iniciativa de la Secretaría de Educación, la que a través de la Subsecretaría convocó una comisión amplia, conformada por las Direcciones Generales y equipos de Planeamiento, Educación Superior, Educación de Gestión Privada y el Consejo Académico de la DGEGP.

Este plenario definió los objetivos y alcances del documento a elaborar y nombró, para su realización, una comisión ejecutiva que quedó conformada por las Lic. Silvia Mendoza y Mónica Benavídez, el Prof. Alfredo van Gelderen, el Dr. José María la Greca, y la Lic. Beatriz Torme, con la coordinación de la Lic. Martha Scheimberg.

Fue construido tras extensos debates y análisis en el seno de la comisión ejecutiva. Las reuniones se realizaron con presentismo total, alto nivel de compromiso, participación y clima profundamente democrático y constructivo. Los documentos elaborados por consenso fueron elevados al plenario.

Cabe destacar tres momentos relevantes del proceso: detección de la necesidad del sistema educativo, iniciativa de la Secretaría de Educación y la participación académica, a través del debate profundo, la construcción compartida y el consenso.

Un proceso que merece ser destacado porque se desarrolló en un contexto país complicado.

Posiblemente, en una situación de funcionamiento normal de las instituciones y del país, en una ponencia en el seno de la Academia Nacional de Educación, no nos hubiéramos referido al proceso de gestación.

No obstante, tiene sentido mencionar que en nuestra ciudad, en el ámbito educativo, es posible cumplir procesos prolijos de construcción compartida, de desarrollar iniciativas para mejorar de base el sistema educativo.

En cuanto al contenido del documento, éste especifica los criterios generales para la elaboración de los diseños curriculares de la F.D. en la Ciudad para los niveles inicial, primario y medio o equivalentes.

Las propuestas que eleven de aquí en más las instituciones de educación privada, deberán ajustarse a estos criterios, para su aprobación, al igual que las especificaciones curriculares que correspondan realizarse, en el sector estatal.

Incorpora la normativa de carácter nacional y los criterios que de ella se derivan y definen a nivel jurisdiccional.

Considerando la normativa nacional, el documento determina la finalidad de la F. D., los criterios para la titulación, carga horaria, campos de los C.B.C. y condiciones de ingreso y establece los criterios cuya determinación son función de las jurisdicciones, en este caso, de la Ciudad. En ese sentido se definen: estructura, finalidades formativas, tiempos totales y proporcionales, condiciones institucionales y Marco Orientador.

Vamos por partes:

En cuanto a la **Finalidad** de la Formación Docente:

* Se asumen las finalidades establecidas para todo el sistema educativo nacional.

* Y se plantea:

Una formación pedagógica integral, que promueva en los aspirantes a la docencia la construcción de las herramientas intelectuales necesarias para:

- El fortalecimiento de la identidad profesional.
- La elaboración de perspectivas éticas,
- La asunción del compromiso social propio de la docencia.

El egresado estará capacitado para afrontar el desafío de:

- Brindar experiencias educativas de calidad
- Atender la equidad
- Ampliar el horizonte cultural de los alumnos
- Generar formas cada vez más abiertas y autónomas en relación con el saber.

Respecto de la **carga horaria**:

La F.D. para los niveles Inicial y Primario tendrá como mínimo 1.800 hs./ reloj (equivalentes a 2.700 hs. cátedra)

Las demás carreras de F.D. (EGB 3 y Polimodal) - 2.800 hs. reloj (equivalentes a 4.200 hs. cátedra).

Las condiciones de ingreso están definidas por la Ley de Educación Superior, que establece como requisito la aprobación del nivel medio o polimodal y las condiciones de excepción para los mayores de 25 años que tengan estos estudios acreditados.

Campos del C.B.C:

Se parte de los acuerdos federales del Consejo Federal de Cultura y Educación, que definen parámetros generales para la determinación de la estructura curricular. Los C.B.C. de la F.D. inicial se organizan en 3 campos de formación:

- Pedagógica
- Especializada
- Orientada

Incluyen contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales:

Es importante señalar que los CBC no son prescriptivos en cuanto a la organización curricular.

Sólo prescriben contenidos que se deben enseñar y expectativas

de logros que se deben alcanzar.

No son diseños curriculares, pero brindan orientación a través de las síntesis explicativas de cada bloque.

Son la base a partir de la cual las provincias y la Ciudad de Buenos Aires toman sus decisiones acerca de la organización y secuencia de estos contenidos y otros, que consideren necesario incorporar.

Es así que para la Ciudad, sobre esa base, se define en el documento la estructura de la F.D. a través de trayectos formativos, simultáneos y articulados entre sí:

- el trayecto de Formación General
- el trayecto de Construcción de las prácticas
- el trayecto de Formación centrado en la enseñanza en el nivel, disciplina o modalidad.

-el Trayecto de Formación General:
destinado a los saberes y problemáticas constitutivas de la formación de todo docente.

-El Trayecto de construcción de las prácticas:
como eje articulador de la formación, desde su inicio, abordando en forma progresiva la complejidad de las prácticas

-El Trayecto de Formación centrado en la enseñanza en el nivel, disciplina o modalidades en que habrá de ejercer el futuro egresado:
- destinado a brindar las bases para el diseño, gestión y evaluación de las diversas tareas que constituyen la práctica profesional y en particular, la enseñanza.

En cuanto a los **tiempos**:

Del total de la carga horaria de 1.800 hs reloj (2.700 hs cátedra) se destina entre el 20 y 30% para cada uno de los trayectos de Formación General y de Formación Centrada en las Prácticas, y entre 40 y 50% para el Centrado en la enseñanza, nivel, disciplina o modalidad , para la F.D. de los niveles inicial y primario.

En los casos de las demás carreras, habrá variaciones de acuerdo con las características de cada una. No obstante, se prevé un 20 % para cada uno de los trayectos de Formación General y Centrado en las prácticas.

Condiciones requeridas a las estructuras curriculares

Las estructuras curriculares deberán crear condiciones que favorezcan experiencias formativas propias de la Educación Superior, propiciando la concentración y profundización de los estudios en cada etapa formativa. Implica:

- La menor cantidad posible de instancias de cursado simultáneo.
- Concentración de la carga horaria de las asignaturas, tendiendo a un mínimo de 3 hs.
- Tendencia a la cuatrimestralización de la cursada.

Se intente promover variadas formas de trabajo intelectual de los estudiantes, así como estimular su creciente responsabilidad y autonomía:

•Se sugiere incluir distintas instancias curriculares, como: materias, seminarios, talleres, pasantías, residencias, trabajos de campo y reconocer la participación del estudiante en congresos, ateneos y otras actividades académicas. Cada instancia, con un nivel diferencial de acreditación.

Se deberá garantizar:

- El cursado simultáneo de los trayectos, favoreciendo la integración de contenidos y la interrelación teoría – práctica.

- Posibilidades de opción para los estudiantes, de modo de favorecer niveles crecientes de asunción de responsabilidad del estudiante por su propio proceso formativo (opción entre seminarios, entre talleres, de un mismo trayecto).

- Articulación con otros planes de formación, basada en criterios formativos.

Marco Orientador de los contenidos

Se establece la inclusión de un Marco Orientador General de los contenidos de la F.D.

Este determina los propósitos y criterios generales en relación con los contenidos y las problemáticas educativas que la Ciudad considera necesario sean tratados en los desarrollos curriculares institucionales.

El Marco Orientador, en calidad de Anexo, forma parte del documento Criterios Curriculares para la F.D. en la Ciudad de Buenos Aires.

Fue elaborado por la misma comisión.

Niveles de autonomía institucional

Las instituciones de F.D. definirán sus desarrollos curriculares en el marco de los criterios nacionales y jurisdiccionales antes mencionados y en relación con sus propios Proyectos Educativos Institucionales, idearios, estatutos y reglamentos en vigencia.

Los Criterios curriculares para la Formación Docente en la Ciudad de Buenos Aires promueven y estimulan el desarrollo intelectual y la autonomía, orientados por valores compartidos, expresados en nuestros documentos fundamentales: la Constitución de la Nación, la Constitución de la Ciudad y la Ley de Educación.

Valoramos el hecho de que en un contexto de desazón, en el que desde el área educativa se hace necesario encarar la emergencia social, hay también posibilidad de construir un futuro mejor, hay espacio y fortaleza para realizar acciones de base, para promover y asegurar la mejora educativa de nuestra ciudad.

Dr. José María La Greca,

Presidente de la Asociación de Institutos de Educación Superior:

“Una experiencia realizada por institutos superiores de gestión privada”

Nos vamos a referir a la formación docente en una experiencia realizada por institutos superiores de gestión privada de la ciudad de Buenos Aires. Esta es una experiencia que recoge antecedentes sobre formación docente que se dieron tanto a nivel nacional como de la ciudad de Buenos Aires, experiencias que muchas veces se originaron en la iniciativa de las mismas instituciones privadas, algunas ante la antigua SNEP, otras ante la Dirección General de Educación Privada, precisamente en el departamento técnico-pedagógico, con el asesoramiento de los supervisores; experiencias que se llevaron adelante a través de unos cuarenta años y en las cuales han sido realmente muy enriquecedoras las distintas propuestas que se han ido dando.

Concretamente nos vamos a referir a la formación docente para el nivel inicial y la EGB 1 y 2, nivel primario o equivalentes. Esta formación fue aprobada por dos resoluciones del mes de abril de este año, la Res. 504 y la Res. 505: han participado en estas experiencias siete instituciones de gestión privada de distintos credos. La labor fue desarrollada en el ámbito de la Vicaría Episcopal de Educación. Las siete instituciones que han participado de la experiencia son los Institutos Ntra. Sra. de las Nieves, Juan Amós Comenio, Ntra. Sra. del Buen y Perpetuo Socorro, Superior Marista, Obra Conservación de la Fe N°5, Toratenu y San Cayetano.

Consideraremos en primer lugar los principios en los que se sustentan los proyectos:

-Recuperación de los desarrollos curriculares gestionados por los institutos formadores.

En estos institutos se aplicaban distintos planes de estudio, algunos eran de la gestión estatal, como la resolución 287/73 de Magisterio del Nivel Superior; la 274/74 del Profesorado de Educación Preescolar, la 501/82 del Profesorado de Primaria con especializaciones y otras nacidas desde la iniciativa privada, como por ejemplo la resolución 38/82 que forma para el Profesorado de Primaria y Preescolar y

la resolución 1352/95, que también forma para el Nivel Primario e Inicial con un tronco común. A partir de esas experiencias y los lineamientos que se habían preparado para la gestión estatal, con las instituciones participantes realizamos una tarea importante de reflexión y sobre todo buscamos alternativas que pudieran adecuarse a las necesidades propias de estas instituciones.

-Autonomía institucional.

Se trató de presentar en la propuesta espacios curriculares que respondieran a determinados contenidos comunes de la formación docente, según los lineamientos nacionales y jurisdiccionales y otros que dejaran espacio para la iniciativa de cada una de las instituciones. En cada trayecto formativo hay espacios curriculares que son de definición institucional; cada una de las instituciones desarrolla espacios curriculares comunes y otros que son propios de cada institución, determinados de acuerdo con su ideario, el proyecto educativo y el contexto en el cual se desenvuelve esa institución.

-Significatividad del proyecto curricular institucional en relación con el contexto y el perfil del egresado que se espera alcanzar. El proyecto curricular tiene aspectos comunes con toda la formación docente pero termina de cerrarse en la institución formadora. Cada institución elabora su propio proyecto curricular y lo hace en relación con el contexto en el que se desenvuelve y también con el perfil del egresado que espera lograr a partir de su ideario y proyecto educativo institucional.

-Fortalecimiento de la identidad profesional de los docentes, a través de una acentuada articulación entre la formación teórica y la formación práctica, formación práctica que se da desde el primer año de los estudios.

-La práctica como eje de la formación. Hay una formación general de fundamento que se trató de fortalecer, pero al mismo tiempo entendemos que esa formación general de fundamento tiene que tener una permanente articulación con la práctica; lo mismo ocurre con la formación centrada en el nivel, permanentemente tiene que estar relacionada con la tarea que el alumno realiza en el campo, en el ámbito en el cual luego va a tener que ejercer su profesión.

-Diversidad de itinerarios formativos. Estos proyectos no tienen una estructura en años como muchas veces los hemos visto en los planes de estudio, sino que se presentan en tres campos académicos, tres trayectos, y es cada alumno el que diseña su propio itinerario formativo. Hay algunas condiciones a las que tienen que ajustarse, como por ejemplo las correlatividades, un máximo de créditos que pueden llegar a cursar simultáneamente, pero de alguna manera lo que intentamos es que cada alumno en la educación superior diseñe su propio itinerario, que no sea la institución la que le determina a todos lo mismo. De cualquier manera, en las instituciones se han instrumentado tutorías para acompañar en el primer año a los alumnos que inician el nivel superior en las decisiones que tiene que tomar sobre las materias que van a cursar.

-Valoración del trabajo autónomo de los alumnos. Se reconocen horas de trabajo autónomo en algunos espacios curriculares como seminarios, de manera que el producto de esos seminarios (monografías, informes, etc.) tiene además una acreditación de las horas que el plan estipula para reconocer el trabajo independiente del alumno.

-Formación para enseñar desde la diversidad y la integración de niños con necesidades educativas especiales. Tanto en la formación del docente para el nivel inicial como para la EGB 1 y 2 hay un espacio curricular que es un seminario destinado a tratar esta problemática de integración de los niños con necesidades educativas especiales.

El proyecto se articula en tres trayectos formativos de la misma manera que en los lineamientos para la gestión estatal y se cursan en forma simultánea.

El trayecto de formación general es común a la formación para el nivel inicial y la EGB 1 y 2; tiene una diversidad de espacios curriculares, algunos que en la transparencia aparecen en otro color, son los que define cada institución formadora. El trayecto de formación centrado en el nivel inicial tiene espacios curriculares comunes y otros de definición institucional.

El trayecto de construcción de las prácticas que se articula desde el primer año de los estudios se inicia con una reflexión sobre la propia biografía escolar, la biografía escolar vivida por los estudiantes y a partir de allí el análisis de la realidad institucional para pasar luego a una tarea más específica de labor en el aula seguida de prácticas aisladas, en grupos y finalmente el período de residencia. Es decir que hay una secuencia en este avanzar que se realiza desde el primer año de los estudios y que supone que la labor del alumno en este trayecto de construcción de las prácticas signifique traer a la cátedra insumos que serán trabajados en todas las disciplinas.

Características académicas:

-Articulación de los tres trayectos desde el primer año. Queda claro que el alumno diseña su propio itinerario formativo pero tendrá que tener en cuenta el cursado simultáneo de los tres trayectos.

-Diversidad de espacios curriculares. La idea es que el alumno pueda experimentar, no sólo estudiar, distintas metodologías, técnicas, desde su propio estudio. Así puede vivenciar lo que es un seminario, un taller, una pasantía, las distintas unidades curriculares

que se plantean en esta estructura.

-Definición de espacios curriculares. Como ya se explicó, cada institución diseña espacios curriculares de acuerdo con su ideario, su proyecto educativo y el contexto institucional.

-Sistema de cátedra compartida de acuerdo a las características propias de las materias. Cada institución puede definir que una cátedra sea desarrollada por más de un docente.

-Definición institucional de la cuatrimestralidad o anualidad, respetando las cargas horarias. Las instituciones formadoras han tratado que en el primer año los alumnos tuvieran algunas materias de cursado anual y otras cuatrimestrales, para que los jóvenes pudieran adecuarse progresivamente a los ritmos de estudio del nivel superior. La tendencia es que en el primer año tengan más posibilidades de cursado anual. De cualquier manera, esta definición la realiza la institución en base a determinados criterios especificados por la Res. 1230/02, a la que se refirió la Prof. Martha Scheimberg.

-Régimen de cursado optativo y acreditación obligatoria. Hay saberes que los alumnos pueden acreditar al iniciar sus estudios, como por ejemplo en Informática, Lengua, Matemática... El alumno puede cursarlas o rendir un examen para acreditarlas. En el caso de Matemática y Lengua sólo se pueden acreditar Matemática I y Lengua I. En este caso particular hay una insistencia de formación disciplinar y otra de formación didáctica. Este tratamiento se ha realizado por considerar que Lengua y Matemática son disciplinas básicas e instrumentales en el Nivel Inicial y la EGB 1 y 2. Si bien Lengua I y Matemática I son de cursado optativo, en el año 2003 el 96% de los alumnos ha preferido cursar estas materias. Esto nos habla de carencias en los aprendizajes previos, pero es necesario cubrirlas si queremos formar docentes que puedan abordar eficazmente la educación de los niños.

-Régimen de promoción directa para algunas materias. Hay materias que por su característica no exigen un examen final, sino que los alumnos tienen que aprobar determinadas instancias; si no lo hacen les cabe la posibilidad de la evaluación final.

-Régimen de equivalencias fundado en los ejes de contenidos, no en los títulos de las materias.

Finalmente:

La Formación Docente para el Nivel Inicial otorga el título de Profesor de Nivel Inicial, tiene una carga horaria de 2.740 horas cátedra y los tres trayectos están distribuidos con porcentuales que oscilan entre el 25% y el 35% para la formación general y el trayecto de formación de las prácticas docentes y entre un 35% y un 45% para la formación centrada en el nivel.

-La Formación Docente del Nivel Primario, EGB 1 y 2 o equivalente otorga el título de Profesor para el Nivel Primario, EGB 1 y 2 o equivalentes, dando la posibilidad a los egresados de actuar no sólo en la jurisdicción de la ciudad de Buenos Aires sino también en otras jurisdicciones que ya implementan la estructura definida por la Ley Federal de Educación. La carga horaria es de 2880 horas y los trayectos están distribuidos en la misma proporción que en la formación para el Nivel Inicial.

En ambas formaciones existen articulaciones con la universidad, ya sean por convenios individuales de las instituciones formadoras, ya por la incorporación de los egresados a carreras de complementación curricular que ya existen en las universidades a las que se ingresa con alguna de las titulaciones a las que nos hemos referido.

“DISLEXIA EVOLUTIVA: SU NATURALEZA E IMPACTO SOBRE ALGUNAS FORMAS DE LA DEFICIENCIA EN LA LECTURA Y LA ESCRITURA”

Por el Prof. María Celia Agudo de Córscico

*Texto de la disertación realizada en una sesión pública de la
Academia Nacional de Educación el 7 de octubre de 2002*

Con honda preocupación asistimos al cuadro de catástrofe de la educación argentina de nuestros días. Quienes nos sentimos parte de ella no cesamos de vivir el dolor permanente que produce contemplar cómo un sistema educativo que hace cien años era orgullo y esperanza de la Nación ha podido precipitarse cayendo en este estado de verdadera calamidad.

Un ruinoso contexto

Rápidamente se impone el argumento de que la educación en general y el sistema de educación formal, en particular, no pueden evadirse del ruinoso contexto al que nos han conducido, en buena parte, la corrupción de las instituciones del Estado y las políticas de expropiación y exclusión de los sectores populares y medios de la sociedad.

Lejos de llevarnos a una aceptación conformista, el argumento, compartido por vastos sectores de la población, ha lanzado multitudes a las calles con el reclamo unánime de que debe mejorarse la calidad de vida y entre sus componentes principales, la de la educación.

Sabemos todos que hoy las escuelas se ven forzadas, en condiciones de inferioridad, a dejar de lado sus funciones específicas para proveer a la alimentación de los niños y jóvenes que a ellas asisten. Y cuando hablamos de condiciones de inferioridad, todo argentino entiende que nos estamos refiriendo a la pobreza y abandono en que se encuentran las propias instalaciones escolares, donde la higiene elemental no se satisface las más de las veces. Escuelas de capacidad instalada insuficiente, donde el mantenimiento edilicio no llega. Escuelas sin agua, sin baños, sin luz ni calefacción, son el ámbito obligado para paliar las urgencias básicas de los alumnos y muchas veces de sus propias familias.

El clima social de la escuela es en cierta medida congruente con esta penosa situación, pues la violencia de las calles ha penetrado también en los establecimientos. Ya en 2000, esta Academia auspició unas importantes jornadas sobre violencia escolar, coordinadas por los Académicos Doctores Bravo y Cantini; el primero de los citados, fallecido recientemente y a quien rindo homenaje con estas líneas. Prueba de que la violencia no ha disminuido sino por el contrario se ha intensificado, es el dato de que disponemos referido al Distrito escolar de la ciudad de La Plata, donde las ambulancias trasladan a diario, desde las escuelas hasta el Hospital de Niños, a escolares contusos, heridos, con lesiones de diversa gravedad, causadas

por otros niños, sus propios compañeros de escuela.

¿Cómo brindar educación bajo extrema pobreza y toda forma de violencia?

¿Cómo hacerlo con docentes mal pagos que se ven forzados a cambiar sus roles y que tampoco reciben formación ni actualización en el nivel que ellos mismos demandan para el apropiado desempeño de sus funciones profesionales?

Frente a tales circunstancias y tamaños interrogantes, toda consideración que aluda a la misión específica de enseñar y aprender en las aulas, pareciera estar condenada al total menosprecio.

Sin embargo esa actitud entrañaría un grave error.

Hoy es más necesario que nunca disponer de conocimiento válido sobre toda cuestión educativa, y en particular sobre lo que debe enseñarse y aprenderse en las escuelas. La misión esencial de directivos y docentes no ha cambiado, pero debe ejercerse bajo condiciones harto desfavorables.

Ellos precisan más que nunca conocimiento y reconocimiento.

De ahí que nos hayamos propuesto considerar un tema como el de la dislexia evolutiva, su naturaleza e impacto sobre algunas formas de la deficiencia en la lectura y la escritura, a lo que en muchos casos debe agregarse el cálculo.

No tenemos la menor pretensión de ser originales.

El tema hace un siglo que preocupa sistemáticamente a psiquiatras, psicólogos, neurólogos, docentes, fonoaudiólogos y especialistas en lingüística educativa. También preocupa, en un sentido más personal, a padres y alumnos.

En Argentina, desde la década de los años '40, debido en gran parte a la obra precursora de Orton, se dieron a conocer artículos y libros, en los que junto a una caracterización de la dislexia, se ofrecían orientaciones para su diagnóstico y tratamiento.

En las décadas transcurridas, gracias a la investigación en diversos campos se han producido avances en el conocimiento de este complejo síndrome.

En los minutos que restan intentaremos aproximarnos al cuadro que ofrece hoy el tratamiento multidisciplinar de la cuestión.

A qué se denomina dislexia.

Tomada en sentido literal, a partir de su etimología, la palabra dislexia significa “deficiencia lectora” o “una perturbación en la habilidad para leer”.

En la educación, en sentido amplio, en la psicología educacional, en la lingüística aplicada a la educación, y en particular, en todo lo relativo al aprendizaje y la enseñanza de la lectura y la escritura, es de importancia decisiva el esclarecimiento de la noción de dislexia evolutiva, es decir aquella, de carácter genético, que puede ser detectada en la infancia debido a las dificultades que quienes la padecen muestran específicamente (y no a cualquier trastorno en la lectura que sobrevenga luego de su adquisición normal como consecuencia de accidente o enfermedad alguna), como base para su necesario diagnóstico y su adecuado tratamiento.

Sin embargo, como en tantos otros aspectos de la tarea educativa, la confusión y la incertidumbre en la semántica y consecuentemente en la práctica, han sido, lamentablemente la regla y no la excepción, dejando a salvo, por supuesto, los equipos de especialistas y docentes que desde el primer tercio del siglo pasado, procuraron emplear los conocimientos científicos de su época al servicio de la identificación de la dislexia y derivar procedimientos tendientes a atenuar sus efectos.

El seguimiento de las distintas concepciones desarrolladas en torno de la dislexia, a lo largo de una centuria, es de sumo interés para comprender los avances producidos en ese terreno y valorar con mayor claridad y precisión los logros actuales. Sin embargo, en este artículo no nos ocuparemos específicamente de dicho desarrollo histórico, ya que nuestra intención es presentar la concepción de la dislexia que cuenta con consenso generalizado en los medios científicos, en la actualidad.

En la actualidad se denomina dislexia evolutiva al trastorno neurofuncional caracterizado por una dificultad inesperada para aprender a leer y escribir, a pesar de que la inteligencia, la motivación y la educación de los niños que lo padecen puedan considerarse de buen nivel. La dislexia es un trastorno evolutivo del lenguaje que se manifiesta como una discapacidad específica para la lectura, que indica un déficit en el procesamiento fonológico. Es una condición permanente y a menudo discapacitadora, aunque algunos adultos llegan a compensar plenamente los problemas de lectura sufridos en la infancia. Varios estudios informan acerca de tasas de compensación del orden del 20%, que favorecen ligeramente a las mujeres. La dislexia es un problema común que afecta, según estimación de algunos países de mayor adelanto científico-tecnológico, entre el 5% y el 10% de la población total. En Argentina, lamentablemente se carece de tales estimaciones, pero en virtud de la mayor correspondencia fonema-grafema del español, es probable que la tasa esté más cerca del 5%.

En esta breve presentación atenderemos a las siguientes cuestiones:

- 1) La dislexia en la escuela.
- 2) Caracterización actual de la dislexia según el DSMIV, taxonomía de los llamados trastornos mentales, publicada, en su cuarta versión, por la Asociación Estadounidense de Psiquiatría.
- 3) Aspectos neurobiológicos asociados a la dislexia.
- 4) Genética y dislexia.
- 5) Aportes de la Psicología Cognitiva al diagnóstico de la dislexia.

El listado anterior excluye lo relativo al tratamiento, o sea a los procedimientos de enseñanza más apropiados para mejorar el desempeño lecto-escritor de los niños que padecen dislexia, ya que una

presentación de tales cuestiones excedería con mucho el tiempo destinado a esta disertación.

1. La dislexia en la escuela

Hace ya casi un siglo que en ciertos medios educacionales preocupados por ahondar en el conocimiento de los factores que influyen sobre el aprendizaje y la actuación escolar de los alumnos, se presta atención a algunos de estos últimos que presentan los trastornos en lectura, escritura y cálculo que se han caracterizado como dislexia. Claro está que las atribuciones causales han ido variando con los avances en el conocimiento del área. Pero el cuadro no estaría completo si no se señalara que la cuestión no ha quedado al margen de lo que suelen caracterizarse como verdaderas modas, que prestan atención preferencial a determinados temas o problemas durante ciertos períodos, para abandonarlos luego, a veces de manera casi total, sin que ello signifique que se los hubiera resuelto. Con la dislexia se ha dado este fenómeno, pudiéndose sostener que entre las décadas de 1930 a la de 1960, en especial en los países anglosajones, se operó un extraordinario avance, para luego casi desvanecerse el tratamiento del tema, que ha resurgido con notable impulso y logros desde el último decenio del pasado siglo. Aunque a considerable distancia de tales acontecimientos, la tendencia también se manifestó en nuestro país, donde uno de los mayores riesgos ha consistido en etiquetar peligrosamente como "dislexia" a cualquier trastorno en la lecto-escritura, en buena parte a causa de la carencia de un adecuado marco teórico y del apropiado empleo de instrumentos que aportan al diagnóstico. La consecuencia de esas carencias ha sido la no identificación y la falta de un tratamiento adecuado de los casos reales. Se suele afirmar aún hoy, en los países de mayor desarrollo económico social, que la ignorancia sigue siendo el peor enemigo de la dislexia.

Cabe preguntar ¿cuáles son las principales manifestaciones de la dislexia en las actividades que típicamente se desarrollan en las escuelas? O bien, en un sentido más amplio: ¿Cuáles son los principales efectos de la dislexia sobre la educación de las personas que la padecen?

En primer término se destacan las dificultades para la lectura y la percepción que incluyen:

- dificultades tempranas para la adquisición de las destrezas fónicas
- alta proporción de errores en la lectura oral.
- dificultades para extraer el sentido del material escrito, a no ser que se practique relectura.
- lentitud en la lectura
- lectura imprecisa
- omisión de palabras
- frecuentes pérdidas en el espacio (como saltar renglones o no saber, al menos por un instante, a qué altura del texto se iba leyendo
- poca habilidad para identificar la idea principal o resumir textos
- alto grado de distracción durante la lectura
- percepción distorsionada del texto (las palabras pueden parecer flotando o marchar conjuntamente en el texto)
- molestias de irritación visual provocadas por el color blanco de las hojas.

¿Cuáles son los problemas más frecuentes que se presentan en la escritura?

- Ellos pueden incluir:
- un grave y casi intratable problema de ortografía
 - confusiones con las palabras breves (sobre todo los monosílabos)

- omisión de palabras, sobre todo cuando quien padece dislexia es sometido a presiones de tiempo o de control de corrección
- grafía tórpida, de trazos inarmónicos y/o lentitud para escribir
- diferencia inesperada entre la expresión oral y la escrita
- con contribuciones orales de mucha mayor calidad, en cuanto a estructura, auto-expresión y uso correcto de los términos, que cuando el mismo tema es abordado en forma escrita.

Pero además, aparecen otros problemas en la actuación de los niños disléxicos en el ámbito escolar.

-Problemas tempranos en el habla; por ejemplo, la historia de algunos niños disléxicos registra atención especializada de dificultades fonológicas entre los 3 y 7 años de edad.

-Dificultades aritméticas que aparecen en un 60% de los niños que padecen dislexia. Estas asumen la forma de inesperada inexactitud en la copia de dígitos, en el cálculo, dificultades para recordar los procedimientos del cálculo. Resultan sorprendentes algunos casos de matemáticos y científicos talentosos que padecen dislexia y se presentan como muy débiles en las destrezas elementales de cómputo.

-Efectos secundarios emocionales y sociales. Altos niveles de ansiedad y de stress suelen presentarse en los niños disléxicos, acompañando a su actuación pobre. No debe subestimarse el cansancio producido por dichos estados emocionales asociados a la actividad lecto-escritora.

2. Caracterización actual de la dislexia según el DSM-IV (Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales).

Ante las dificultades descritas, presentes en personas de normal desarrollo no debe sorprender que desde hace más de un siglo, este síndrome haya merecido la atención sistemática de neurólogos y psiquiatras, preocupados por su diagnóstico y tratamiento.

Dada la función eminentemente instrumental de el DSM-IV, no debe sorprender que la sección que incluye a la dislexia lleve la denominación de "Trastorno de la lectura" y que dentro de dicha sección se aclare "también denominado "dislexia". Ello responde sin duda a la necesidad de orientar a los usuarios eludiendo en lo posible las confusiones a que se hizo referencia en la introducción de este artículo.

Por respeto a la precisión del Manual, transcribimos literalmente lo que expresa respecto de las "Características diagnósticas" del trastorno:

"La característica esencial del trastorno en lectura es un rendimiento en lectura (esto es, precisión, velocidad o comprensión de la lectura evaluada mediante pruebas normalizadas administradas individualmente) que se sitúa sustancialmente por debajo del esperado en función de la edad cronológica, del coeficiente de inteligencia y de la escolaridad propia de la edad del individuo (Criterio A). La alteración de la lectura interfiere significativamente el rendimiento académico o ciertas actividades de la vida cotidiana que requieren habilidades para la lectura (Criterio B). Si está presente un déficit sensorial, las dificultades en lectura exceden a las habitualmente asociadas a él (Criterio C). Si hay una enfermedad neurológica o médica o un déficit sensorial, deben codificarse en el Eje III. En los sujetos con trastorno de la lectura (también denominado "dislexia"), la lectura oral se caracteriza por distorsiones, sustituciones u omisiones; tanto la lectura oral como la silenciosa se caracterizan por lentitud y errores en la comprensión."

En cuanto a los síntomas y trastornos asociados, el Manual incluye los problemas asociados a los trastornos de aprendizaje en general, como son la desmoralización, la baja autoestima, el déficit en

habilidades sociales, la probabilidad de desgranamiento o de abandono escolar, además de los específicos, dado que el trastorno de la lectura se asocia frecuentemente con los trastornos del cálculo y de la expresión escrita.

Se especifica también en el Manual que del 60 al 80% de los individuos diagnosticados son varones, aunque el trastorno aparece en ambos sexos.

En cuanto a la prevalencia, es muy difícil establecerla por la escasez de diagnósticos diferenciales, pero en Estados Unidos de Norteamérica se estima que el 4% de los niños en edad escolar padecen este trastorno (Ver más arriba otras estimaciones mundiales).

En respuesta a los interrogantes que plantea el curso del trastorno, el Manual establece que aunque los síntomas pueden ya aparecer en el Jardín de Infantes, el trastorno rara vez se diagnostica antes de realizarse el primer curso de educación básica. Además, cuando el trastorno se asocia a un CI elevado, el niño puede rendir como los demás en los primeros cursos y el trastorno no manifestarse hasta el cuarto curso o incluso posteriormente; y si se procede a una identificación e intervención tempranas, el pronóstico es satisfactorio en un alto porcentaje de casos. Sin embargo, el trastorno de la lectura puede persistir durante la vida adulta.

¿Qué indica el análisis de patrones familiares de quienes padecen el trastorno? El Manual indica que el trastorno de la lectura es de tipo familiar, es decir que están implicados factores genéticos. A ello nos referimos más adelante.

De esta caracterización actualizada se desprende que no es sostenible atribuir la dislexia a factores emocionales; ellos son más la consecuencia del trastorno. Tampoco cabe describir a la dislexia, exclusivamente, como una alteración de la percepción visual. Debe descartarse, asimismo, a la luz de la investigación actual, que la dislexia esté provocada por la "zurdera contrariada", como insistentemente se sostenía en alguna época.

3. Aspectos neurobiológicos asociados a la dislexia.

Nadie discute hoy que la dislexia tenga bases neurológicas como se anticipó en la caracterización del DSM-IV, ello se refleja también en otras definiciones que cuentan con amplia aceptación, como la propuesta en 1994 por la Sociedad Orton, llamada hoy Asociación Internacional de Dislexia, que señala:

"La dislexia es un trastorno de base neurológica, a menudo de carácter familiar, que interfiere para la adquisición del lenguaje. Varía en cuanto al grado de severidad, se manifiesta por dificultades en la recepción y expresión del lenguaje, incluyendo el procesamiento fonológico, en la lectura, la escritura, la ortografía, la grafía y a veces también en la aritmética.

La dislexia no es el resultado de falta de motivación, déficit sensorial, pocas o inadecuadas oportunidades educativas o ambientales, pero puede presentarse junto a esas condiciones. Aunque la dislexia se padece a lo largo de toda la vida, con frecuencia las personas disléxicas responden exitosamente ante intervenciones oportunas en el tiempo y apropiadas".

Por su parte, el Comité de Investigación de la Asociación Internacional de Dislexia, la caracteriza de la siguiente manera:

"La dislexia es una de las varias y distintas discapacidades de aprendizaje. Es un trastorno específico, de base lingüística, de origen constitucional, caracterizado por dificultades en la descodificación de la palabra, que reflejan, por lo general, insuficientes habilidades de procesamiento fonológico. Estas dificultades para la descodificación

de las palabras consideradas individualmente (descodificación de cada palabra), resultan a menudo inesperadas en relación a la edad y a otras habilidades cognitivas y académicas: ellas no son resultado de discapacidad evolutiva generalizada o de déficit sensorial. La dislexia se manifiesta por dificultades variables en diferentes formas del lenguaje, incluyendo a menudo, además de los problemas para leer, marcados problemas de aprovechamiento en escritura y ortografía” (1994).

La Asociación Británica de Dislexia, difundió en 1995 la siguiente caracterización, que sintetiza acertadamente los rasgos presentes en las anteriores definiciones:

“La dislexia es una condición neurológica compleja, de origen constitucional. Los síntomas pueden afectar muchas áreas y funciones del aprendizaje, y pueden describirse como una dificultad específica en la lectura, la ortografía y el lenguaje escrito”(1995)

Puede afirmarse que aunque la mayoría de las definiciones que pueden encontrarse hoy en la literatura científica y educacional asumen este enfoque neurológico, no todas lo hacen. El Grupo de Trabajo sobre Dislexia de la Sociedad Británica de Psicología, ha definido a la dislexia recientemente, en 1999, de la siguiente manera:

“La dislexia se hace evidente cuando la precisión y la fluidez en la lectura y la escritura se desarrollan de manera incompleta o con gran dificultad”.

Las modernas tecnologías, no invasoras, de diagnóstico por imágenes, que incluyen sobre todo la captación de imágenes por resonancia magnética funcional y la tomografía computarizada, han permitido identificar diferencias entre los cerebros de personas que padecen dislexia y de aquellas otras que no presentan ese trastorno. En efecto, estudios con imágenes y de carácter neurofuncional indican diferencias neurales entre los sujetos disléxicos y los no afectados por dicho trastorno. Los primeros muestran una relativa hipoactivación en la región del cerebro posterior (área de Wernicke, girus angular y corteza estriada), y una relativa hiperactivación en la región anterior (girus frontal inferior o pie de la central ascendente, área de Broca). Estos hallazgos han sido confirmados por diversos estudios (ver en la Bibliografía la referencia al trabajo Shaywitz, SE y colaboradores).

Este hallazgo de diferencias estructurales corona casi un siglo de búsquedas de un sustrato orgánico para dar cuenta de las alteraciones evolutivas, de distinta magnitud, en la lectura, la escritura (y el cálculo) que han venido recibiendo la denominación de dislexia.

Los avances recientes en la tecnología de imágenes y el desarrollo de tareas que permiten aislar claramente los procesos subcomponentes de la lectura (viso-espaciales, fonológicos, ortográfico, semánticos, entre los principales), hacen posible ahora la localización del proceso fonológico en el cerebro, y como resultado, brindan por primera vez el potencial para dilucidar el sustrato biológico de la lectura y de los trastornos de la lectura.

¿Qué muestran las imágenes de cerebros de lectores disléxicos obtenidas mediante resonancia magnética funcional?

Los esfuerzos previos realizados con métodos funcionales para la obtención de imágenes con el fin de examinar la organización del cerebro en los sujetos que padecen dislexia, hasta los trabajos publicados alrededor de 1996, han resultado inconclusos. Se considera que en gran medida, esos resultados se obtuvieron porque las tareas experimentales abarcaban diversos aspectos del proceso lector de una manera no totalmente sistemática. El propósito de continuadores como Shaywitz y colaboradores, consistió en desarrollar una serie de

tareas jerárquicamente estructuradas que pudieran controlar la clase de código lingüístico relevante, incluyendo especialmente la demanda del análisis fonológico, y luego poder comparar el desempeño con los patrones de activación cerebral de lectores disléxicos y no disléxicos, tal como dichos patrones son medidos mediante las imágenes funcionales por resonancia magnética. De esta manera, avanzando desde la base hacia la cima de la jerarquía, las tareas iban exigiendo procesamiento viso-espacial, procesamiento ortográfico, análisis fonológico simple, análisis fonológico complejo y juicios léxico-semánticos. Los investigadores sostenían la hipótesis de que habrían de aparecer diferencias en los patrones de activación cerebral de los lectores disléxicos y de los no disléxicos, a medida que se les fuera solicitando que llevaran a cabo tareas con exigencias progresivas en cuanto al análisis fonológico.

Se estudiaron 61 sujetos diestros, de los cuales 29 eran disléxicos (14 varones y 15 mujeres), cuyas edades oscilaban entre 16 y 54 años; y 32 lectores no disléxicos (16 varones y 16 mujeres) cuyas edades estaban comprendidas entre 18 y 63 años. Las medias y las desviaciones estándar de los cocientes intelectuales de ambos grupos, eran equiparables y se encontraban dentro de los parámetros de la normalidad estadística.

La actuación de los lectores disléxicos fue, sin embargo, significativamente inferior. El mejor indicador de las diferencias entre ambos grupos fue la lectura de las pseudopalabras. La explicación que puede darse es que esta tarea es la indicación más clara de la habilidad de descodificación dado que la familiaridad con los patrones de letras no puede influir sobre las respuestas del individuo.

Los investigadores centraron su exploración en 17 regiones cerebrales que habían merecido la atención en múltiples estudios previos. Las examinaron para encontrar datos evidentes que respaldaran las diferencias hipotetizadas entre los dos grupos indicados (lectores disléxicos y no disléxicos), en cuanto a los patrones de activación a través de las series de tareas. Con anterioridad, otros investigadores habían supuesto la existencia de un sistema cortical posterior adaptado a la lectura que incluiría el área de Wernicke, el girus angular, la corteza extraestriada y la corteza estriada. Shaywitz y colaboradores encontraron diferencias entre los dos tipos de lectores, en cuanto a los patrones de activación de varios componentes críticos de ese sistema. Se encontraron así diferencias en los patrones de activación cerebral, que emergieron durante las tareas que imponían crecientes demandas de análisis fonológico. Estos hallazgos relacionan el déficit cognitivo/conductual característico de los lectores disléxicos con patrones de activación anómalos, en las regiones anterior y posterior del cerebro.

Desde los muy citados trabajos de Galaburda (1985), se vienen sosteniendo diferencias entre los hemisferios cerebrales de los lectores disléxicos y los no disléxicos. En el trabajo de Shaywitz y colaboradores, que venimos siguiendo, también se encontraron dichas diferencias hemisféricas.

4. Genética y dislexia evolutiva

En la sección 1) de este trabajo, se destacó el carácter familiar del trastorno de la lectura denominado dislexia. La dislexia no es aprendida sino que se trasmite genéticamente.

El rastreo genético, a lo largo de más de dos generaciones, solo puede realizarse, como es obvio, en culturas con una tradición de completos y válidos registros (y archivos) demográficos, sanitarios y educacionales.

A fin de ilustrar aspectos de la compleja metodología que reclaman este tipo de estudios genéticos, presentamos una breve paráfrasis de los aspectos metodológicos del trabajo de J. Napola-Hemmi y

colaboradores (Ver Bib.), acerca de un gen dominante en el cromosoma 3 asociado a los aspectos deficitarios característicos de la dislexia evolutiva, es decir: la conciencia fonológica, la denominación rápida y la memoria verbal de corto plazo.

Con referencia a los aspectos metodológicos, los citados autores identificaron y evaluaron 140 familias, que participaron con pleno conocimiento del proyecto y voluntariamente, asistentes al Departamento de Neurología Pediátrica de la Universidad de Helsinki, Finlandia. Todos los probandos (sujetos de la muestra) habían sido explorados mediante tests por un neurólogo infantil y un neuropsicólogo y los padres de esos probandos llenaron un cuestionario que incluía preguntas acerca de su infancia, su historia escolar y su asistencia a educación remedial, así como también acerca de las dificultades para la lectura y la escritura entre sus parientes más cercanos. Durante el proceso de caracterización se identificó un conjunto múltiple de cuatro generaciones, cuyo árbol familiar se presenta gráficamente en el trabajo citado. En dicho árbol, se advierte que de una pareja, donde el padre era disléxico, descienden 8 hijos (5 varones y 3 mujeres), de los cuales 3 varones y las 3 mujeres padecen dislexia. En el análisis de cuatro generaciones, estos investigadores encuentran, dentro de un grupo familiar una importante proporción de miembros afectados, cuyo análisis genético les permite afirmar que un nuevo locus en el cromosoma 3, asociado con los tres componentes esenciales del proceso lector, a saber: conciencia fonológica, rapidez en la denominación y memoria verbal de corto plazo.

Ejemplo destacado del auge e importancia que han adquirido los estudios sobre genética de la dislexia evolutiva, es sin duda la labor que, sobre todo en los últimos tres años, ha hecho pública el área de neurogenética de la Universidad de Oxford, bajo la orientación del Profesor Anthony P. Monaco, Director del Centro de Genética Humana, que cuenta con el auspicio de la Fundación Wellcome. Las investigaciones del Profesor Monaco se centran en la comprensión de las bases genéticas de trastornos evolutivos, de trastornos que se presentan en los niños y que incluyen, especialmente, el autismo y la dislexia.

El proyecto que actualmente desarrolla este grupo, en relación con la dislexia evolutiva, implica la identificación de los genes asociados con dicho trastorno. Para ello emplean la tecnología más actualizada para el establecimiento de genotipos, con el fin de analizar cientos de marcadores genéticos en grandes números de familias a las que pertenecen los niños disléxicos. El trabajo inicial del grupo Oxford ha mostrado que una región del cromosoma 6 influye sobre la discapacidad en la lectura, lo que confirma resultados previos obtenidos por otros equipos de investigación. El de Oxford ha completado un examen pormenorizado de todos los cromosomas en más de 200 familias, que implica un cierto número de otras regiones cromosómicas que probablemente contengan factores genéticos de riesgo para la dislexia, en particular, los cromosomas 2 y 18. Así, se ha efectuado por primera vez un escaneo completo del genoma en una gran muestra de familias disléxicas, y se espera que ello habrá de proporcionar los fundamentos necesarios para aislar los genes que están implícitos en este rasgo tan importante.

Injusto sería omitir la referencia a la importante labor de investigación acerca de las bases genéticas de la dislexia que orienta el Profesor Dr Peter McGuffin, Director del Centro de Investigaciones en Psiquiatría Social, Genética y Evolutiva, del Instituto de Psiquiatría de la Universidad de Londres. En el presente año, el Dr McGuffin y colaboradores acaban de publicar en *Psychiatric Genetics* un trabajo que ofrece evidencias de un gen relacionado con la discapacidad lectora en el cromosoma 15q.

Debe aclararse, que aunque la vía de investigación es absolutamente promisoriosa, la dislexia es un rasgo complejo a nivel genético,

ya que no presenta un patrón de heredabilidad mendeliano, clásico, que pueda ser atribuido a un solo locus. Hay una brecha en la correspondencia entre el "fenotipo" (o sea el grado de severidad en que un individuo es afectado por la dislexia) y el "genotipo" (es decir el material genético constitutivo del individuo). Ello puede deberse a diversas causas como:

La heterogeneidad genética: o sea que diferentes genes pueden influir sobre el rasgo, en diferentes familias.

La penetrancia reducida: es decir que algunos individuos con un genotipo predispuesto puede no presentar la dislexia (por ejemplo debido a interacciones con el ambiente producidas al azar).

La "fenocopia": implica que algunos individuos, sin un genotipo que los predisponga, pueden sin embargo ser disléxicos por la incidencia de factores ambientales al azar.

Herencia "oligogénica": es decir cuando el rasgo podría resultar de la presencia simultánea de genotipos que predisponen en varios genes diferentes, cuya interacción da como resultado elevar el riesgo para el desarrollo de la dislexia evolutiva.

Pero hay todavía otra complicación que no debe descartarse y es la dificultad para definir con exactitud, en que consiste el fenotipo de la dislexia, debido a los debates, aún no concluidos, en torno de qué constituye el déficit central en las personas que padecen dislexia evolutiva.

En los últimos quince años se han alcanzado grandes éxitos en la búsqueda e identificación de genes para trastornos relacionados con un solo gen. Los casos de la fibrosis quística, de la distrofia muscular de Duchenne y de la corea de Huntington, constituyen notables ejemplos. Lamentablemente, los enfoques que se han adoptado para los rasgos relacionados con un solo gen, se basan en una fuerte correspondencia entre el fenotipo y el genotipo y el conocimiento de los modos de heredabilidad del gen en cuestión, es decir si se trata de un gen recesivo o dominante o ligado al sexo. Por lo tanto, estos enfoques no son tan potentes cuando se trata de rasgos complejos como la dislexia. Recientemente, se han desarrollado nuevas estrategias, más apropiadas para el hallazgo de genes que influyen sobre trastornos complejos. Esas nuevas estrategias incluyen el análisis de un gran número de familias de individuos disléxicos y se apoya en nuevas tecnologías que permiten una amplia obtención de datos genéticos.

También se han debido desarrollar, para el estudio de los rasgos complejos, nuevos métodos de análisis estadístico basados en la computadora, con el fin de interpretar los datos de manera apropiada. Por tales razones, los equipos científicos de avanzada, incluyen especialistas en el desarrollo de tecnologías para el estudio de genotipos y la ideación o adaptación de métodos estadísticos.

¿Cuál es el estado actual del conocimiento a que han conducido este tipo de investigaciones genéticas de la dislexia? Ellos indican que es probable que un gen, situado en el brazo corto del cromosoma 6 banda 6p21.3, influya sobre los trastornos en la lectura. Además, se han producido resultados muy sugerentes en ciertas regiones de los cromosomas 1, 2, 3 y 15 (aunque ninguno de estos últimos resulta tan convincente como los datos arrojados en torno del cromosoma 6).

Los investigadores de Oxford señalan que hasta la primera mitad de este año 2002, no se había realizado un estudio tan amplio como el suyo, que venimos comentando, y esto sugiere que aún no se hubieran detectado efectos genéticos significativos sobre el rasgo dislexia. El propósito del grupo Oxford consiste, por lo tanto, en llevar a cabo el más amplio escaneo genómico empleando los últimos métodos para el análisis genético de rasgos complejos. La tarea es de tal magnitud que involucra a dos o más equipos de investigación trabajando en forma simultánea.

Desde el punto de vista de la exploración psicolingüística, los niños, diagnosticados como disléxicos, que integran esta vasta muestra, han sido examinados en lectura, ortografía y habilidad lingüística. Para ello se han utilizado tests estandarizados de reconocimiento de palabra, de lectura de palabras sin sentido, de lectura de palabras irregulares y de conciencia fonológica.

5. Contribución de la Psicología Cognitiva a la caracterización de la dislexia

¿Cuáles son las características cognitivas de este trastorno que nos preocupa?

No es fácil dar respuesta a este interrogante, ya que la dislexia es una condición variable y no todas las personas con dislexia presentan la misma gama de dificultades o características. Sin embargo, las características que se señalan a continuación, se han encontrado muy frecuentemente asociadas con la dislexia.

Escasa habilidad para el procesamiento fonológico, que afecta la adquisición de destrezas fónicas para la lectura y la ortografía o escritura correcta. Por tal razón las palabras no familiares son frecuentemente mal leídas, lo que a su vez puede afectar su comprensión. Estas dificultades de procesamiento fonológico no sólo se detectan en los niños con dislexia, sino también en los adultos que la padecen.

Otra característica es la ineficiencia en la memoria de trabajo o sistema de memoria a corto plazo, que puede afectar muchos aspectos del habla, la lectura y la escritura. Estas dificultades pueden incluir problemas para retener la asociación letra-sonido (que afectará la adquisición de las destrezas fónicas), errores en el proceso de acceder al léxico mental (que traerá como resultado el empleo de palabras incorrectas al leer, o sea los llamados "errores de acceso léxico") y/o demoras en el acceso al léxico mental (que tiende a lentificar la tasa de lectura y escritura). Los problemas de memoria pueden también ocasionar dificultades para retener el significado del texto (especialmente cuando se lee con cierta velocidad), fracaso para organizar, en las situaciones de examen, los conocimientos aprendidos, segmentaciones u omisiones de palabras y frases en los exámenes escritos, porque el estudiante ha perdido la pista de lo que está tratando de expresar.

También resulta una característica el que los disléxicos muestren dificultades con las destrezas de automatización. Se ha observado que los disléxicos no tienden a automatizar muy bien las destrezas y ello conduce a que deben realizar un gran esfuerzo mental para ejecutar tareas diestras como leer, escribir o conducir un vehículo que no demanda gran esfuerzo en las personas no-disléxicas. En las situaciones típicas del aula, esto puede implicar que el niño disléxico no pueda concentrarse simultáneamente en los aspectos automatizados como ortografía, gramática y puntuación y en el contenido del texto que estén desarrollando. En forma análoga, el disléxico puede tener dificultades en su intento de prestar atención al docente y tomar notas de lo que éste dice.

Otra característica verificada son los problemas con el procesamiento de la información visual, que puede afectar en general a todo el proceso lector, pero que suele agravarse cuando el disléxico debe descodificar textos muy extensos. Se han observado casos de inestabilidad binocular y frecuencia en la experimentación de molestias. Pero no todas las personas disléxicas padecen molestias visuales.

En resumen

En resumen: La dislexia evolutiva aparece como un trastorno en la integración de la información ortográfica y fonológica.

En efecto, por lo que se ha venido subrayando, la investigación reciente, en los planos anatómicos, comportamentales y de las imágenes funcionales del cerebro, indican que la dislexia evolutiva incluye alteraciones en los procesos viso/ortográficos y auditivo/fonológicos. Se carece, hasta ahora, de un único modelo que explique el trastorno en la conducta lectora como una función de esos dos factores.

Existen propuestas en las cuales se supone que en el niño disléxico se produce una insuficiente sincronía (o sea disponibilidad simultánea), de la información visual/ortográfica, por una parte, y de la información fonológica, por la otra. Esta limitación estaría causada por una disminución en la disponibilidad de información visual/ortográfica y/o por un procesamiento demorado de la información fonológica. La conducta lectora específicamente disléxica, sobrevendría como resultado de la estrategia mediante la cual el niño disléxico procura adaptarse a ese déficit.

La aceptación de estas ideas en torno de la asincronía ha concitado el interés de notables musicólogos, expertos en educación musical y en sus fundamentos bio-neurofisiológicos, quienes en los últimos cinco años vienen proponiendo con insistencia la aplicación de recursos diagnósticos (por ejemplo, el "Perfil de Aptitud Musical", el "Test de Habilidades Fonológicas", entre otros usados por Eric F. Clarke y colaboradores en la Universidad de Sheffield).

La complejidad del síndrome dislexia no debe hacernos perder de vista que el punto de partida certero para su diagnóstico debe ser necesariamente el llamado "criterio de la discrepancia", es decir que puede sospecharse una dislexia cuando las dificultades se presentan en un niño de nivel intelectual absolutamente normal o aun superior. Pero la indicación específica de los recursos diagnósticos y de las prescripciones educativas más apropiadas para su tratamiento, demandan más tiempo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FRANKS, C., FISHER, S.E. et al: Fine mapping of the chromosome 2p12-16 dyslexia susceptibility locus: quantitative association analysis and positional candidate genes SEMA4F and OTX1. *Psychiatric Genetics* 2002, Vol 12:35-41.

MORRIS, D.W., ROBINSON, L. et al.: Family-based association provides evidence for a gene for reading disability on chromosome 15q. *Human Molecular Genetics*, 2000, Vol. 9, Nº 3, 843-848.

NOPOLA-HEMMI, Jana, MYLLYLUOMA, Birgitta, et al.: A dominant gene for developmental dyslexia on chromosome 3. *J. Med. Genetics* 2001; 38: 658-664

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION: DSM-4. Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales. Trad. al español. Barcelona, Masson, 1995.

SHAYWITZ, Bennett A, et al: The neurobiology of reading and reading disability (Dyslexia), en KAMIL, Michael L., MOSENTHAL, Peter B., PEARSON, David P. And BARR, Rebeca: *Handbook of Reading Research, Volume III*. Mahwah, N.J., Lawrence Erlbaum, 2000, Chapter 16, pp 229-249

LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN SOCIAL Y LA EDUCACIÓN

*Conceptos expuestos el 28 de octubre de 2002
en el salón de conferencias de la Academia Nacional de Educación
en su "Jornada Anual de Reflexión Académica"*

PRESENTACIÓN DE LOS EXPOSITORES

por la
Prof. Rosa Moure de Vicien
(Coordinadora)

Los tres expositores de esta tarde son académicos de número de esta institución. Su tema: *"Los medios de comunicación y la educación"*.

Voy a nombrarlos siguiendo el orden que les corresponde en la programación. El **Ing. Horacio C. Reggini** introducirá el tema *"Metas a alcanzar y cursos de acción"*, el **Dr. Pedro Simoncini** presentará el video *"Televisión destructiva"* y el **Dr. Guillermo Jaim Etcheverry** hablará sobre *"Educación y medios de comunicación"*.

Antes de presentarlos formalmente quiero recordar que el impulso original –base de esta jornada- pertenece al académico **Dr. Gregorio Weinberg**, que si bien no participa como expositor es el verdadero promotor del análisis que intentaremos hoy, para señalar y remarcar la influencia que los medios de comunicación y en especial la televisión, ejercen sobre la educación y la cultura.

El **Ing. Horacio C. Reggini** es miembro de número de la Academia Nacional de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales, de la Academia Nacional de Educación y de la Academia Argentina de Artes y Ciencias de la Comunicación.

Es también miembro correspondiente de la Academia de Ingeniería de la Provincia de Buenos Aires y Decano de la Facultad de Ciencias Fisicomatemáticas e Ingeniería de la Pontificia Universidad Católica Argentina.

El **Ing. Horacio Reggini** viene realizando desde hace años diversos estudios y publicaciones sobre la computación en la educación, la psicología del aprendizaje, la inteligencia artificial y los medios de comunicación.

Una premisa esencial anima toda su obra: *"sólo un uso significativo y sabio de los nuevos medios tecnológicos podrá convertirnos en personas más plenas, creadoras y libres"*.

El **Dr. Pedro Simoncini**, abogado, egresado de la Universidad Nacional de Buenos Aires, es uno de los fundadores de la televisión privada argentina, desde el comienzo de las transmisiones de Canal

11 de Buenos Aires, (21 de julio de 1961). Ejerció la dirección general hasta 1971.

Fue socio fundador de Televisión Federal S.A, Telefe y presidente de su directorio desde 1989 hasta 1993.

En 1978 crea Programas Santa Clara S.A, cuya presidencia sigue ejerciendo hasta la fecha. Es la primera distribuidora y productora de programas culturales, documentales y educativos para T.V. Ha distribuido en Argentina y países del Cono Sur, los materiales de National Geographic, NASA, BBC de Londres y Sociedad Cousteau, entre otras prestigiosas organizaciones internacionales.

En 1980 inicia la distribución de videos educativos para escuelas e instituciones públicas y privadas del país. En 1992 inaugura TV QUALITY, primer canal de documentales, producido para los cables de Argentina, Uruguay, Paraguay y Chile.

Desde 1994 se incorpora a su actividad EDUCABLE, primer servicio privado de educación a distancia por cable, video, satélite y gráfica, proveedor gratuito de 4 horas diarias de programas educativos a más de 15.000 escuelas de todo el país.

En 1998 inicia la producción y armado de CONTENIDOS.COM, primer sitio en INTERNET, dedicado a educación y capacitación a distancia para el mundo de habla hispana.

En esta síntesis, incompleta, no se menciona toda su actuación como asesor, presidente y director de gran número de instituciones y asociaciones vinculadas con la televisión y la radiofusión.

El Dr. Simoncini es también miembro vitalicio del Consejo Internacional de la Academia de Ciencias y Artes de la Televisión (Estados Unidos) y miembro de número del Instituto Internacional de Comunicación (Londres).

Pertenece al Comité de Promoción de la Cultura argentina del Cari (Consejo argentino para las relaciones internacionales)

Debo hablar ahora del **Dr. Guillermo Jaim Etcheverry**. En realidad no necesita presentación ya que la sociedad *"que suele ser muy crítica y no privilegia el elogio"* le ha conferido una consideración

especial que nace de un verdadero ejercicio combativo en el área de sus estudios y escritos vinculados con la educación, la cultura y la comunicación. Son ideas personales, discusiones y propuestas que suscita el sistema educativo argentino hoy seriamente cuestionado en todos los niveles.

El **Dr. Jaim Etcheverry** es egresado de la U.B.A. con diploma de honor. Su tesis recibe el premio Facultad de Ciencias Médicas a la mejor tesis de Doctorado en Ciencias Básicas.

Es profesor titular por concurso en el Departamento de Biología Celular e Histología de la U.B.A.

Ejerce actividades de investigador principal en la carrera de investigación científica del CONICET. Su área de investigación es la Neurobiología.

Su currículum demandaría hojas y hojas para señalar sus innumerables trabajos, publicaciones y conferencias.

Es en la actualidad Rector de la Universidad de Buenos Aires, elegido democráticamente por la Asamblea Universitaria.

METAS POR ALCANZAR Y CURSOS DE ACCIÓN

por el
Ing. Horacio Reggini

Esta Jornada de Reflexión Anual de la Academia Nacional de Educación está dirigida a analizar la situación de la televisión en la Argentina en cuanto concierne a su incidencia en la educación y la cultura en general. El objetivo es señalar metas y caminos concretos de acción, presumiblemente esenciales en el momento actual. No se incluyen en la jornada de este año los medios gráficos de información, diarios y revistas, ni la radio, dada la inmensa fuerza comparativa de la televisión. Tampoco se analizará el papel creciente de Internet, atendiendo a su carácter de medio de comunicación que, por su naturaleza y su amplitud planetaria, escapa de formas simples de control y de autoridad. Las múltiples aberraciones en auge en el espacio televisivo dan pie de sobra al propósito de trazar medidas y soluciones urgentes para este medio, con poder e influencia protagónicos en el entramado social de nuestros días. Nos da pena y angustia la situación actual.

Objetivos por alcanzar

Aspiramos a lograr consenso sobre metas fundamentales para que la televisión cumpla además de su papel de entretenimiento, con funciones educativas y culturales cuya necesidad es insoslayable. Si bien los objetivos pueden ser numerosos y diversos, pensamos que lo radical sería poner el acento en las dos metas siguientes:

- **Meta 1 (en el ámbito estatal):** Lograr que las televisoras estatales, con la decidida conducción de sus autoridades y el apoyo y la supervisión de los respectivos órganos de gobierno y de control, irradien programas de educación formal y de promoción de la cultura en general, eliminando toda programación que atentase contra los valores básicos propios del bienestar y la prosperidad de la sociedad.

- **Meta 2 (en el ámbito privado):** Lograr que las empresas privadas anunciantes no promuevan la destrucción de valores y principios básicos de la cultura y la educación con programas de TV indeseables, alentados o apoyados con su publicidad.

Consideraciones generales

El encuentro de hoy no apunta al enunciado de cuestiones

abstractas. Sí apela a una suerte de coraje físico, de talento y disposiciones no comunes. Vamos a mirar, en cierta manera desde afuera, cuestiones de esta vida de la que formamos parte. La operación de revelar el carácter escandaloso de las cosas que vemos en la TV es, en realidad, delicada y difícil. Hablar y hacer público lo que continuamente se dice en un murmullo o a media voz, significa quebrar la relación de complicidad que une a muchos y, en especial, a los que participan del juego; significa suspender el vínculo de connivencia o indulgencia que mantiene unidos a numerosos directivos. Los medios despliegan todos los días el polo negativo de su poder de construcción y constitución inherente a la difusión masiva, al mostrar un suceso obscuro e ignorar un acto ejemplar.

Nos da pena y angustia que gran cantidad de las innovaciones resultantes de las nuevas tecnologías de la información, se utilicen con fines impropios, destructivos de la condición humana. Recordamos aquí, en cambio, el espectáculo notable y fascinante que nos ofreció la televisión el 20 de julio de 1969 cuando Neil Armstrong posó sus pies en la superficie lunar.

La Convención Americana sobre Derechos Humanos que resumió sus conclusiones en el denominado Pacto de San José de Costa Rica manifiesta textualmente en su Artículo 19: "Todo niño tiene derecho a las medidas de protección que su condición de menor requiere por parte de su familia, de la sociedad y del Estado".

Es difícil determinar si las familias están cumpliendo eficazmente, en nuestro país, con su obligación de velar por la educación de los niños a su cuidado. La sensación de que el sistema de costumbres vigente no está dando hoy, en esa materia, las respuestas adecuadas, cobra cada vez más fuerza.

Pero el Pacto de San José de Costa Rica habla de otras dos responsabilidades: la de la sociedad y la del Estado. La primera parecería remitirnos al ejercicio de quienes cumplen funciones educativas (maestros y profesores). La segunda concierne a los funcionarios oficiales del ámbito de la educación por un lado y, por el otro, a los que dirigen o administran los organismos de control - como en el caso de la TV- que actúan (o deberían actuar) en el ámbito de la radiodifusión.

No hace falta demasiados esfuerzos para advertir que ambas responsabilidades se están ejerciendo deficientemente en la Argen-

tina. La impresión es de falta de interés y, en algunos casos, de sobrada desidia. Al parecer, el deslumbramiento por el uso indiscriminado de la televisión induce, por omisión, al incumplimiento de las responsabilidades de la familia, de la sociedad y del Estado. Los derechos de la minoridad caen en el olvido frente a un embate contracultural que cada vez con mayor frecuencia los margina o los daña. Es decir, se olvida el derecho de los niños a ser niños.

Viene al caso señalar algo que el Profesor Neil Postman del Departamento de Artes y Ciencias de la Comunicación, de la Universidad de Nueva York, escribió hace ya tiempo: que los medios de comunicación han conducido, en cierta medida, a la desaparición del concepto del "estado de niñez". Para Postman, la niñez y la adolescencia de dos siglos atrás eran el resultado de un ambiente donde una particular especie de información se ponía a disposición de los niños en etapas y modos que se consideraban psicológicamente asimilables. La existencia de la niñez se fundaba en los principios de información administrada y aprendizaje ordenado. Pero con las telecomunicaciones y los medios de difusión comenzó el descontrol de la información en el hogar y la escuela. La clase de información a la que podían acceder los niños y los adolescentes, su cualidad y cantidad, su secuencia y las circunstancias en que se hacía esta experiencia, se alteró. En el curso de cien años, entre 1850 y 1950, la estructura de comunicación del mundo se vio disuelta y volvió a constituirse merced a un ininterrumpido flujo de inventos -el telégrafo, la prensa rotativa, la cámara fotográfica, el teléfono, el fonógrafo, la cinematografía, la radio, la televisión y, últimamente, Internet.

Ante la situación actual, nos da pena y angustia la exposición de los chicos argentinos a las pantallas de TV. También, nos da pena y nos angustia la impasibilidad y, por qué no decirlo, hasta la complacencia de los grandes frente a ciertos programas.

Cursos de acción propuestos

A fin de alcanzar las metas señaladas, deseamos proponer y promover entre los participantes de esta Jornada los siguientes cursos de acción:

Acción 1 (en el ámbito estatal): Hacer cumplir integralmente las reglamentaciones de la Ley de Radiodifusión a la que deben supe- ditarse las televisoras estatales en su papel bien definido de fuente de programas de educación y cultura, según se consignó en la Meta 1. En particular, que Canal 7 -y sus repetidoras en todo el país- cumpla finalmente, sin dilaciones y en plenitud, el papel que por ley tiene asignado desde hace más de medio siglo.

Acción 2 (en el ámbito privado): Aunar las voluntades y consecuentes decisiones de los empresarios del país para posibilitar el cumplimiento de la Meta 2. Para lo cual ninguna empresa, por voluntad y orden de sus dueños o directivos, debería brindar respaldo con su emisión, auspicio o sustento económico a programas contrarios a las normas vigentes. Las diversas cámaras y organizaciones profesionales y empresarias deberían alinearse sin vacilar y con firmeza en el dictado y fiel cumplimiento de sus propios códigos de ética.

En las pantallas de la TV se han entronizado múltiples figuras del mal -que van de la malignidad al sufrimiento- sustrayéndolas a todo juicio, como si fueran presencias cuya existencia pudiera con- jurarse simplemente restándoles importancia. Pero el mal existe, no obstante algunos lo quieran presentar como un enigma, como un misterio impenetrable, y nos hablen de su incomprendibilidad. Creemos que sólo hay una instancia más radical que la presencia activa del mal: la indiferencia ante su exhibición. Hoy, todos «somos los hombres huecos» de los que hablaba T. S. Eliot. ¿Hasta cuándo?

PRESENTACIÓN DEL VIDEO “TELEVISIÓN DESTRUCTIVA”

por el
Dr. Pedro Simoncini

Esta Jornada Anual de Reflexión que la Academia Nacional de Educación realiza, sobre un tema educativo que considera de especial relevancia, se cumple en momentos que Argentina atraviesa por una aguda crisis de su sistema educativo formal y no formal, como parte de una generalizada problemática social, política y económica, que todos conocemos -y padecemos-, en nuestra vida diaria.

Se requiere actuar urgentemente y revertir este proceso de decadencia y disgregación movilizándolo las ricas reservas morales e intelectuales que posee el País, para encarar la necesaria tarea de reconstrucción y recuperar el normal funcionamiento de sus estructuras. Entre todos debemos lograr que se reinstalen los valores e instituciones fundacionales que otrora constituyeron la amalgama cohesionante de nuestro tejido social.

Los integrantes de esta Academia tenemos el convencimiento de que esta tarea tan ambiciosa, no podrá cumplirse sin el restablecimiento de una estructura educativa semejante a aquella columna vertebral sobre la que se articuló la evolución argentina a partir de fines del Siglo XIX y cuyo resultado fue el extraordinario desarrollo que alcanzó la República, hasta las primeras décadas del Siglo XX, para asombro del mundo de esa época. A su vez, la recomposición de nuestro sistema educativo no será posible sin la participación y colaboración de los modernos medios audiovisuales de comunicación, en especial radio y televisión, cuyo aporte efectivo a la educación argentina, en la producción y difusión de contenidos educativos, ha sido casi inexistente en los últimos 50 años. Aisladas excepciones e intentos esporádicos no son suficientes para invalidar esa realidad, tanto más lamentable cuando el Estado Nacional dispone

de Canal 7 y sus repetidoras, además de las radios y canales universitarios y provinciales, todo lo cual constituye un valioso conjunto mediático que nunca se utilizó en forma orgánica en beneficio de la actividad educativa.

Cuando nos incorporamos a esta Academia Nacional de Educación nos referimos ampliamente al tema y hoy reiteramos nuestra propuesta de aquella vez, señalando la necesidad de impulsar el dictado de una Ley específica de la Televisión Pública que instale a Canal 7 en dependencia del Ministerio de Educación, como cabecera de un Servicio Nacional de Televisión Educativa y Cultural, no comercial, sostenido exclusivamente por el Presupuesto Nacional y donaciones institucionales, de personas y empresas.

En aquella oportunidad ya señalamos que el País dispone de una importante infraestructura técnica, lamentablemente desaprovechada. Posee expertos productores de programas educativos, documentales y culturales, además de poderse contar con materiales nacionales y extranjeros de gran calidad, provenientes de múltiples fuentes. Lo que se requiere es la decisión gubernamental de poner a disposición de nuestro sistema educativo a ese bien público -Canal 7- que ha sido utilizado generalmente y hasta nuestros días, como instrumento político al servicio del gobierno de turno.

Respecto a los licenciatarios privados, en muchas emisoras radiales y televisivas lamentablemente se difunden programas cuyos contenidos negativos agravan y potencian las deficiencias y fallas que presenta actualmente nuestro sistema educativo. Así surge claramente del trabajo de investigación que realizamos en los últimos meses, a fin de mostrar ejemplos originales de las emisiones degradantes de nuestra actual televisión, los que fueron seleccionados entre las miles de horas anuales de programación con alcance nacional, de los canales de aire de Buenos Aires.

Entre muchos aspectos negativos que presentan esos programas, como la degradación del lenguaje, la violencia explícita, el ataque a instituciones y la pérdida de valores, elegimos para esta compilación dos temas de especial relevancia. El primero: la **pornografía**, por sus efectos deformantes, que afectan las mentes y almas de millones de jóvenes y adolescentes cada vez que encienden el televisor hogareño. El segundo tema se refiere al **periodismo televisivo**, y al que denominamos "*pseudoperiodismo*" caracterizado por los bochornosos espectáculos que transmite y que nada tiene que ver con la auténtica actividad periodística, seria y profesional.

La investigación se divide en tres bloques: el **primero** se inicia con imágenes de un programa del año 1987, para mostrar cómo el problema viene de lejos, a partir de bailes supuestamente inocentes, pero con textos de doble sentido, y muestra cómo la pornografía, tímidamente insinuada en esa época, se ha ido acelerando geoméricamente desde entonces.

El bloque evidencia que la obscenidad explícita se incluye, en forma intencional, en horarios donde la ley obliga proteger a niños y adolescentes. A partir de las 21 horas en que finaliza la protección a los menores, se intensifican la vulgaridad y la pornografía que son consumidas no solo por los mayores, sino también por los niños y jóvenes que permanecen frente al televisor hasta altas horas de la noche, según señalaban recientes estadísticas.

Como separación entre el primer y segundo bloque del video, se incluyeron algunos pasajes musicales de cumbias, que se transmiten generalmente los sábados por la tarde, claramente destinados a los niños y adolescentes que constituyen la audiencia casi excluyente de esos programas. Los textos de esas canciones —como ustedes habrán de comprobar— son de neto contenido pornográfico, promueven el consumo de drogas usando el típico lenguaje del

"narcotráfico" e incitan directamente a la comisión de delitos.

El **segundo** bloque del video, evidencia la transformación de la noticia en show mediático y la falta de ética en el ejercicio de la actividad periodística. Una nueva generación de pseudoperiodistas promueven la desinformación, el escándalo y la violación de la intimidad personal.

En estos días estamos viviendo el triste espectáculo que ofrecen las pantallas de algunos Canales de Televisión, transformadas en campos de juzgamiento mediático de un conocido sacerdote, a partir de un programa de investigación periodística emitido hace pocos días.

El análisis público de los complejos y delicados aspectos del problema exigía la máxima prudencia y equilibrio por parte de los canales que por el contrario, en la mayoría de los casos, trataron los temas con absoluta falta de recato tanto para con los protagonistas, como para los televidentes, menores o no, a quienes no se les ahorra la machacona reiteración audiovisual de los textos e imágenes de mayor morbosidad vinculados con los dolorosos hechos relatados.

El **tercero** y último bloque de nuestro video se refiere a las empresas que con su respaldo económico, hacen posible la emisión de los programas mostrados y otros semejantes. Por razones obvias, no se ha querido vincular cada aviso con el programa al que financia. Solo se incluyeron, en bloque, los logos de **algunas** importantes empresas anunciantes, como símbolo conjunto, representativo de un núcleo más numeroso.

Acá pues, presentamos, las grabaciones originales, del aire, de los cinco canales de Capital Federal comprendidas en el video, al que titulamos "*Televisión Destructiva*", adjetivación que es la que mejor describe en nuestra opinión los múltiples efectos de su contenido.

PROYECCION DEL VIDEO...

Comentarios

Las aberrantes escenas que acabamos de ver, los diálogos pornográficos que las enmarcan, las supuestas tareas periodísticas que pretenden justificar la exhibición de anormalidades físicas y desviaciones sexuales, constituyen una ostensible afrenta a la sociedad argentina y sus integrantes, entre los cuales nuestros hijos, nietos y jóvenes descendientes son los principales damnificados directos al sufrir estos impactos, en la etapa formativa más importante de sus vidas.

Las cifras del último Censo Nacional revelan que en el 98% de los hogares argentinos hay por lo menos un aparato de televisión, y que cerca del 35% de la población está compuesta por niños y jóvenes de hasta 14 años. Los estudios más serios a nivel mundial indican que ya desde los tres años los niños se pueden convertir —por múltiples razones— en teleadictos, con lo que unos diez millones de chicos argentinos estarían al menos veinte horas semanales frente a un televisor; una cantidad mayor en muchos casos, al tiempo efectivo que pasan en las aulas.

Frente a esta realidad agobiante, no hay estructura educativa, ni capacitación docente, ni presupuesto, por mayor que sea, que pueda compensar la permanente acción destructiva de ese maestro electrónico que, con la combinación insuperable de imagen, color y sonido, minuto a minuto, día tras día, poluciona las mentes y los espíritus de nuestros niños y adolescentes, afectando sus escalas de valores, y distorsionando principios indispensables para su adecuada formación personal.

Esta presentación pretende ser un doloroso llamado de atención sobre el hecho inexplicable, de que en el momento que la sociedad argentina sufre una crisis de extrema gravedad, el empeño de nuestra comunidad para superarla no cuenta con el aporte que podría brindarle la televisión, el instrumento comunicacional más importante de nuestra época.

Monseñor John Foley, Presidente del Consejo Pontificio para las Comunicaciones Sociales, que nos visitó recientemente hace pocos días señalaba: *“Este duro momento del País, es una oportunidad para los medios para colaborar con la construcción social y asumir, más que nunca, la responsabilidad histórica de infundir esperanza en la gente y crear una cultura cívica y solidaria”*.

La sociedad argentina no puede seguir contemplando pasivamente, esta sistemática destrucción de su sistema educativo que incluye la degradación del lenguaje, la pérdida de valores, la disgregación de instituciones básicas, y la esterilización de todo sentido cultural.

En el ámbito específico de la educación, nuestra Academia, aspira lograr que las **emisoras privadas** compatibilicen su función básica de entretenimiento, con las responsabilidades educativas y culturales que les corresponde por su naturaleza de actividad de interés público y en virtud de claras disposiciones legales que las regulan.

Debe exigirse a los licenciarios el cumplimiento de la Ley de Radiodifusión y los compromisos que explícitamente asumieron, cuando en los concursos públicos por las actuales licencias, se obligaron a incluir, en forma permanente, contenidos educativos y culturales en la programación de cada emisora.

Las **televisoras estatales**, en particular Canal 7 y repetidoras, por su parte deberán emitir programas de educación formal e informal y promocionar la cultura en sus múltiples aspectos, según las normas que la misma Ley de Radiodifusión determina y cuyas disposiciones nunca se cumplieron.

En definitiva, sostenemos que no se pueden solucionar los problemas presentes ni enfrentar los desafíos del porvenir, sin la reconstrucción de nuestro sistema educativo, no solo en beneficio de los argentinos de hoy, sino como obligación moral ineludible con nuestros descendientes, para no condenarlos, en las próximas décadas, al infierno del subdesarrollo, en irremediables situaciones de inferioridad y marginación del mundo civilizado del futuro.

Para mantenernos entre las naciones civilizadas del planeta es indispensable aquella reconstrucción para la que se requiere la insustituible colaboración de los medios de comunicación.

Hacemos nuestras las palabras con que el diario *“La Nación”* cerraba su editorial del 13 de Agosto pasado, cuando decían: “Descuidar la educación es y será siempre un grave error, pero hacerlo en las actuales circunstancias del país, es un acto casi criminal”.

LA EDUCACIÓN Y LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN

por el

Dr. Guillermo Jaim Etcheverry

A partir de la segunda mitad del siglo pasado, el predominio casi hegemónico que han adquirido los medios de comunicación en nuestra vida cotidiana, especialmente los audiovisuales, ha provocado una profunda transformación social. Estamos comenzando a advertir los efectos que ejerce sobre el desarrollo de la cultura contemporánea esta irrupción de lo que, en alguna ocasión, he denominado la *“realidad irreal”*.

Utilizando como materia prima algunos pocos elementos primarios, casi siempre derivados del ámbito de lo banal, lo grotesco o lo delictivo, la actual masificación de los medios de comunicación está logrando crear una atmósfera opresiva. Multiplicando cada hecho particular hasta el infinito, como si estuviera reflejado por espejos paralelos, han conseguido generar la ilusión de uniformidad. Vemos tantas veces por día el mismo crimen, la misma violación o el mismo acto de corrupción que terminamos convencidos de que solo nos rodean asesinatos, violaciones o corrupción. Hasta la ficción solo parece interesada hoy en recurrir a esos mismos elementos. La *“telebasura”* puede, pues, ser mostrada a partir de la realidad —la *“telebasura desvelada”* como la define el filósofo español **Gustavo Bueno** quien la distingue de la *“telebasura fabricada o producida”*. De todos modos, lo que siempre existe es la decisión de mostrarla.

Hoy el planeta se nos entrega dócil entre cuatro paredes. La televisión nos deja ver, en el mismo instante, todo de todos. Al menos tenemos esa ilusión. Porque el aparente pluralismo de

imágenes, disimula una total homogeneización cultural. Esclavitud televisiva que representa, entre otros, el peligro de acabar con la cultura y la democracia. Somos súbditos de una nueva élite: la de la información y el entretenimiento. Es cierto que la televisión informa a un mayor número de personas. Pero las informa menos porque reduce el mundo a la dimensión de lo visible. Más grave aún, selecciona de ese mundo unidimensional lo que según la élite informativa nos atrae: lo excitante, lo fácil de ver, lo trivial.

Nuestro tiempo se caracteriza por un vigoroso despertar de la conciencia social acerca del impacto que ejerce la acción dañina de las personas sobre el equilibrio físico del planeta. Mediante la denuncia de las más variadas formas de agresión a nuestro patrimonio natural común, numerosas coaliciones sociales han logrado que tanto los estados nacionales como las organizaciones supranacionales elaboren normas destinadas a preservar el patrimonio físico y biológico. Legar a las generaciones que nos siguen un planeta que pueda ser vivido constituye el principio que orienta estos esfuerzos de la humanidad.

Sin embargo, a pesar de que hemos advertido claramente los riesgos de la contaminación del medio ambiente, no identificamos aún el grave peligro que acecha a un ambiente no menos trascendente: nuestro propio interior. El filósofo **Philip Novak** resume muy bien esta situación cuando dice: *“La abundancia informativa resulta atractiva hasta que comprendemos que nos puede arrebatarse la paz,*

un derecho espiritual de nacimiento. Así como recién estamos descubriendo el imperativo de desarrollar una relación armónica con la naturaleza, posiblemente también debamos advertir la necesidad de una ecología interior, una ecología de nuestra mente”.

Bombardeados por datos que no alcanzamos a interpretar, aturdidos por el escándalo creado por quienes se disputan nuestra atención con la avidez de transformarla en dinero, nuestro propio interior está siendo velozmente invadido. Desprovistos de las herramientas para reflexionar y de la disposición a hacerlo, indefensos, comenzamos a perder hasta la capacidad de concentrar nuestra atención. No es casual que las imágenes de las pantallas televisivas se sucedan a un ritmo vertiginoso y violento, que no sólo hace imposible analizarlas sino que también nos impide percibir conscientemente los elementos que contienen. Excitados, ya no pensamos.

No se puede desconocer que los sistemas actuales de comunicación e información han contribuido de manera decisiva a la creciente transparencia de la sociedad democrática. Pero también nos confunden acerca del verdadero sentido de nuestras vidas. El bombardeo de una información muchas veces irrelevante o carente de significado, nos mantiene en un estado de excitación constante como el que se utiliza para domesticar a ciertos animales salvajes. Privados del sueño, en ellos el cerebro termina adormeciéndose definitivamente. Como afirma el estudioso de la conducta **Konrad Lorenz**, uno de los pecados del ser humano actual es la obnubilación de su conciencia, la destrucción de su capacidad de experimentar emociones primarias. ¿Estaremos ya sentados sin advertirlo a la mesa de Dios que anuncia el Apocalipsis *“en la que no se come sino que se es comido”*? Debiéramos intentar resistirnos a ser “comidos” por este clima enrarecido que está invadiendo en forma solapada nuestras conciencias.

Uno de los signos más peligrosos de la situación actual es el proceso sistemático de demolición del lenguaje al que asistimos indiferentes cada día. Las imágenes televisivas vienen acompañadas, por lo general, del balbuceo de los nuevos y poderosos educadores electrónicos que construyen el interior del espectador niño. Omnipresentes, se caracterizan por emitir frases incoherentes y utilizar un léxico cuya alarmante limitación no hace sino reflejar interiores devastados por una educación empobrecedora. Estos nuevos maestros recurren permanentemente a la grosería, no ya para escandalizar, sino porque carecen de un vocabulario más amplio y sofisticado. Chicos y grandes estamos siendo educados por ignorantes que, para peor, viven en una feliz inconsciencia porque ni siquiera saben que no saben. Lo grave es que nos estamos acostumbrando aceleradamente a aceptar esta situación como normal.

El rescate del lenguaje adquiere hoy una significación profunda porque está ligado a la defensa de nuestro interior. Tal vez recobremos la sensibilidad por la lengua, hoy perdida, cuando advirtamos que el rumor de los medios que resuena monótono en el planeta, contamina nuestro lenguaje. Que es contaminarnos a nosotros mismos. Posiblemente la contribución más importante que podrían hacer los medios de comunicación a la educación y a la cultura resida también en algo simple: hacer bien lo que hacen. Lograr, por ejemplo, que cada una de las personas que se enfrente a un micrófono o a una cámara de televisión, se exprese correctamente, utilizando frases completas, recurriendo a un vocabulario rico.

Es que estamos hechos de palabras y si descuidamos este componente esencial de nuestro interior, corrompemos nuestro rasgo distintivo: es mediante las palabras que comprendemos el mundo, nos pensamos, interpretamos nuestras acciones, encara-

mos la tarea de modificar nuestro entorno. El lenguaje es la huella del espíritu. Hablamos hasta con nosotros mismos, almacenamos nuestra memoria en lenguaje y ciframos en palabras el proyecto de lo que queremos ser. Por eso es tan grave nuestro fracaso en preservar ese atributo humano por excelencia. Lo advertimos ante la cantidad creciente de jóvenes incapaces de sostener una discusión y que balbucean monosílabos deshilvanados, espejo fiel de un pavoroso vacío interior. Debemos darnos cuenta de que les estamos robando la capacidad de pensar el mundo y de pensarse, de ser en verdad humanos. Pero, aunque parecemos preocupados por el medio ambiente, no nos importa tanto el medio ambiente interior, esa *“ecología interior”* que se corrompe ante nuestra pasiva actitud de indiferencia.

Felizmente, es amplio el consenso social acerca de la necesidad de garantizar la libertad de expresar todas las ideas, de informar sobre todo lo que sucede, de difundir las opiniones vertidas desde todas las perspectivas. Pero tal vez haya llegado el momento de discutir si es posible dejar que, bajo la protección de esa libertad de expresión que pretendemos preservar, se contamine aviesamente nuestro paisaje íntimo con conductas escandalosas, con una permanente apelación a lo peor y, sobre todo, utilizando desde el aula electrónica un lenguaje paupérrimo. Así como nos preocupamos por la calidad del medio ambiente en el que habitamos o de los alimentos que ingerimos, deberíamos prestar más atención a la nobleza de los alimentos del alma.

En general, estas reflexiones críticas se responden recurriendo a la lógica de la demanda: *“es lo que la gente quiere ver”*. Ante esa justificación reacciona el jurista español **Ignacio Sánchez Cámara** señalando que, *“los mercaderes de la degradación tal vez ignoren que, al invocar la soberanía del público, implícitamente reconocen el agravio infligido a la inteligencia y al decoro. Argumentar que es el público el que quiere ver este tipo de espacios y que la obligación de las televisiones comerciales es responder a esas necesidades, es propio de un sofista y un mercader que trafica con mercancía averiada, un tendero de los alimentos del alma, mas no de quienes son responsables de medios de comunicación, nacidos además bajo la forma de concesiones de un servicio público”*.

La justificación misma encierra el reconocimiento de la culpa: si los programas fueran de calidad, encontrarían en ella su razón de ser y no en la adhesión de la audiencia. Pero este argumento también encierra un engaño porque las supuestas necesidades de la gente son inducidas por quienes programan las emisiones. *“La audiencia sigue la ley de Gresham –afirma **Gustavo Bueno– la moneda mala desplaza a la buena. La gente no tiene tiempo ni posibilidades de hacer un esfuerzo y va a lo más fácil”***. Como también lo señala Sánchez Cámara, *“la existencia de la demanda, que, en este caso, es posterior a la oferta, no justifica moralmente a ésta”*. Quienes comercian con la prostitución o las drogas también atienden una demanda, pero eso no basta para hacer aceptables tales conductas.

La satisfacción del cliente es el árbitro de la calidad en el campo comercial y en el de algunos servicios. Pero dice poco sobre la calidad en el caso de un bien inmaterial como la comunicación. Se olvida *“que la comunicación, al igual que la información, no es un producto como los otros, porque ambos se definen en primer lugar por valores”*, como lo destaca **Dominique Wolton**.

Es cierto que el propósito de los medios de comunicación no es el de educar sino, esencialmente, entretener e informar. Pero lo que no pueden proponerse es utilizar como exclusiva materia prima los más bajos impulsos del ser humano, sus expresiones más primitivas. El camino de la vulgaridad que han elegido los medios de

comunicación responde a dos principios fundamentales en la sociedad actual: hacer dinero y divertirse. Para lograr lo primero es útil cualquier recurso y el afán de lucro alimenta el analfabetismo funcional que contrarresta lo que consigue la educación. La diversión se restringe a lo fácil que termina en lo ramplón y lo sórdido. Todas estas situaciones siempre han existido, el problema actual es que se les otorga el lugar de ejemplo que debería corresponder a conductas más elevadas y talentosas. Como afirma **Sánchez Cámara**: *“Asistimos a la más perfecta expresión de los desmanes que provoca el imperio cultural de las masas y su indigencia intelectual y moral, la quintaesencia de la derrota del pensamiento a manos de la banal ley de los grandes números.”*

Quien siembra incultura, recoge incultura. Al sembrador corresponde la responsabilidad por la simiente y la cosecha. Es que la responsabilidad es nuestra y no de la tierra que recibe nuestra semilla, como pretendemos justificarnos. Por eso, conformar una democracia sólida, supone esencialmente, estimular la elevación de sus protagonistas.

En estos momentos, cuando estamos tan vinculados a lo externo, hemos quedado desprotegidos en nuestra intimidad. La distinción tradicional entre lo privado y lo público cada día tiene menos sentido. Lo público invadió los hogares a través de los medios de comunicación mientras que, simultáneamente, lo privado y lo íntimo se han convertido en espectáculo público. Para convencernos sólo basta repasar nuestras preocupaciones cotidianas.

Debido a esta omnipresencia de lo público, cuando hoy se educa a un niño, no se lo hace en la intimidad del hogar o del aula. Padres y maestros trabajan en plena calle: paseando entre los muertos de Bosnia, los desamparados de Nueva York, las piruetas de las estrellas del rock y las imágenes de los criminales del Gran Buenos Aires. Este es el *“espectáculo”* que decora las paredes de nuestras casas y aulas conformando el escenario visual y sonoro de nuestras vidas. Hemos ampliado sin duda nuestra visión del mundo, pero tal vez al precio de perder la intimidad imprescindible para vernos a nosotros mismos.

Es posible que la sensación de opresión que genera esta realidad desalentadora se deba combatir realizando un enorme esfuerzo para advertir que además del mundo virtual que nos rodea, generado por los espejos paralelos de los medios informativos, existe otra realidad. Aunque carece de todo interés para esos medios, ella debiera ser de primordial importancia para nosotros. Se trata de nuestras propias vidas, del vasto espacio interior en el que la persona adquiere su verdadera dimensión, adonde debe retornar para buscar el valor de la honradez, la responsabilidad y la justicia. Vivir es amueblar ese espacio interior. Por eso es importante mantener limpia su atmósfera, preservarla de la contaminación de la realidad irreal porque, precisamente, es en ese interior donde deberemos recogerlos para sobrevivir.

El despojo al que sometemos a las nuevas generaciones resulta aún más grave en momentos en que la escuela sufre fuertes presiones para desertar de su misión de mostrar que existen otras realidades, que hay otras alternativas. Aunque defendemos la libertad de comercio, no nos alarma que el Estado controle estrictamente la calidad de la leche, de las carnes o de los medicamentos. Nos indignamos cuando no se respetan las normas de salubridad pero, desentendidos de la salud interior, no nos atrevemos ni siquiera a promover la discusión acerca de la calidad del alimento cultural. Conmueve ver a los ecologistas empeñados en limpiar defensas aves empetroladas, pero no surge una suerte de Greenpeace del medio interior, interesada en limpiar a tantas personas vulgarizadas, atacadas por dentro por una corrupción que,

aunque no se vea, resulta fácil de percibir.

Cuando se rediscute el papel que en el ámbito de las comunicaciones corresponde al Estado, sería importante que se comprendiera que éste, en nombre de todos, debería constituirse en custodio no sólo de la libertad de expresión sino también de la calidad de expresión. Debemos advertir que, así como el planeta corre graves riesgos físicos si no actuamos para evitar la contaminación ambiental, similares peligros acechan a la naturaleza humana si persistimos en contaminar el interior de nuestros jóvenes con lo peor de que es capaz el ser humano. Para peor, lo exponemos en una jerga que implica un claro retroceso en la evolución cultural. Como hemos dicho, privar a las personas de palabras equivale a escamotearles la capacidad de pensarse, de pensar el mundo y de expresar esas ideas, rasgos esenciales de la construcción de lo humano.

La educación constituye la herramienta esencial para amueblar ese espacio interior, para cimentar la ciudadanía, para permitir que germinen la libertad y la grandeza que no lo hacen en un pueblo ignorante y esclavo. Tradicionalmente se ha considerado a la escuela, entendiéndola por ella a la totalidad del amplio espectro de la experiencia educativa institucionalizada, como la educación formal. A la luz de innumerables estudios, creo que ya deberíamos abandonar este criterio. Hoy es la televisión la que educa a la gente.

George Orwell nos alerta sobre quienes nos privarán de la información, prohibirán los libros o nos ocultarán la verdad. **Aldous Huxley** expresa una preocupación opuesta. Imagina que llegaremos a contar con tanta información que quedaremos reducidos a la pasividad, que no será necesario prohibir los libros porque a nadie le interesará leerlos ni ocultar la verdad porque pasará inadvertida en el océano de la irrelevancia. Sostiene que en la era de la tecnología avanzada, la gente vivirá entre placeres y lujo pero devastada espiritualmente por un enemigo disimulado tras un rostro sonriente. Para destruir la cultura bastará —dice— con que el pueblo termine convirtiéndose en audiencia, que acepte ser distraído por lo trivial, paralizado por el entretenimiento perpetuo. A esa altura, sin necesidad de guardianes ni rejas, el diálogo público no superará ya el nivel infantil y la política no se diferenciará del vodevil.

Nuestros niños y jóvenes dedican más tiempo a las pantallas del televisor o a los pasatiempos que utilizan la computación, que en los establecimientos escolares. Un reciente estudio de la Unión Europea, indica que un adolescente de 14 años, es decir, que ha cumplido el ciclo básico de sus estudios de nivel medio, dedicó 15 mil horas de su vida a ver programas de televisión y 11 mil al estudio. En los EE.UU. el 46 % de los adolescentes pasa cuatro horas por día frente al televisor y por semana observa 45 escenas de sexo, 57 homicidios, 99 agresiones físicas y 22 casos de abuso de menores.

Por eso, creo que ya deberíamos hablar de la escuela como una instancia de educación alternativa al principal actor en la educación que es hoy el universo de los medios de difusión y del entretenimiento. Que estos sean parte de los mismos conglomerados empresariales no debería sorprender pues la unión del espectáculo con la información, constituye la suma del poder mundial.

En este sentido, sostengo desde hace tiempo que deberíamos concebir a la escuela precisamente como ese espacio alternativo de resistencia ante la banalidad que nos está cubriendo a todos con su manto atractivo y tranquilizador. Por eso, sería en mi opinión un trágico error proponernos, como se está intentando hacer, convertir al espacio escolar en una dependencia más del circo electrónico bajo cuya carpa nos sentimos cada día más cobijados. La escuela debería seguir centrada en la palabra, elemento definitorio de lo humano, esencial para poblar nuestro espacio interior. De allí que inclusive sociedades basadas en la tecnología, como la estadouni-

dense, se planteen hoy el regreso activo a la palabra. La primera prioridad del gobierno de los EE.UU. es lograr que los niños... vuelvan a leer.

Si se pierde esa instancia única, que hoy proporciona la escuela, de dotar a nuestros niños y jóvenes de las herramientas intelectuales que les permitan comprender el mundo complejo que nos rodea, se pondrá en serio peligro el futuro de la civilización. La escuela debería ser vista como el lugar de resistencia de lo humano. De allí que más importante que enseñar a un niño a comunicarse con un desconocido en el África central, sea estimularlo a que hable con su compañero. Posiblemente más trascendente que impulsarlo a buscar información irrelevante a través de la Internet sea preocuparnos porque entienda unos pocos párrafos bien escritos por un creador literario.

Porque, a pesar de todo lo que se diga, la materia prima de la escuela no es la última información. Es la adquisición de marcos de referencia, del andamiaje básico que permita interpretar y manejar críticamente esa información. Estamos demasiado informados pero muy poco pensados. Como señala **Julián Marías**, somos "primitivos llenos de noticias", carecemos de ideas, corporizamos el "vacío mental". Por eso sin resistir y sonrientes, nos entregamos al opresor que nos va relleno con la cultura del burlesco. Trágicamente, ni siquiera reconocemos a quién los asfixia.

En los albores del nuevo siglo hay señales de que el «mundo

feliz» está instalado entre nosotros. Vivimos férreamente controlados no ya por el amenazante «hermano grande» sino por el alegre entretenimiento. En su estremecedor discurso al aceptar el «Premio Príncipe de Asturias de las Letras», Francisco Umbral advierte: «Estamos rodeados, vamos a la barbarie, la ministra española clama en humanidades pero el niño sencillo, padrote del Dos Mil, no frecuenta las ciencias ni la paciente historia, pero mata marcianos y asesina a otro niño». Entre carcajadas y no ya entre gritos de horror, sucumben hombres y mujeres sometidos al despojo de su interior. Están rodeados, privados de la posibilidad de ensanchar su horizonte, es decir, de hacerse personas. Es una nueva forma de perder la libertad, una prisión invisible. Menos evidente, más moderna y sutil que la controlada por el «hermano grande», pero no por eso menos terrible. Derribaremos sus muros cuando decidamos enriquecernos, esta vez por dentro.

Porque, como afirma el escritor español **Manuel Vicent**, para escapar de este mundo no es necesario moverse. El lugar donde fugarse está más cerca de lo que pensamos. Está dentro de nosotros mismos. Los responsables de la comunicación influyen de manera decisiva en la educación de nuestra gente, y asumen la tarea de modelar ese interior de cada uno de nosotros. Es a nosotros mismos a quienes debemos reconocer en la calidad de quienes integran la sociedad que nos rodea.



ACADEMIA NACIONAL DE EDUCACION

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

PUBLICACIONES

LIBROS EN COLABORACION

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

COLECCION "ESTUDIOS" ⁽⁴⁾

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

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

COEDICION

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

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

CONVENIO CON SANTILLANA ⁽⁷⁾

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

CD-ROM ⁽⁵⁾

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

PUBLICACION PERIODICA ⁽⁶⁾

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

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

Iniciativas en política educativa en 2002

Entre ellas , la ministra Gianettasio visitó la Academia y elogió su papel

El año comenzó con la superación de la incertidumbre acerca de la continuidad del Ministerio de Educación, que no figuró en la estructura de gobierno del **Dr. Adolfo Rodríguez Saá**, Presidente de la Nación durante una semana en la crisis institucional de diciembre de 2001.

Bajo el nombre de **Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología**, el Presidente **Dr. Eduardo Duhalde** entregó la cartera a la **Lic. Graciela Giannettasio**, que el 22 de enero se reunió con los ministros provinciales, en Asamblea Extraordinaria del **Consejo Federal de Cultura y Educación**.

Luego de la reunión, la primera medida fue aprobar un plan para atender la emergencia edilicia, con una partida de 14.258.584 pesos.

El 22 de febrero, en el marco de la *"Concertación Nacional"* convocada por el Dr. Duhalde, comenzó a sesionar la **Mesa de Educación**, con la participación de gremios, representantes del tercer sector, el sistema universitario y los ministros de las provincias.

La **Lic. Giannettasio** subrayó que los ejes de su trabajo girarían *"en torno a la equidad, para asegurar las condiciones de acceso y permanencia en el sistema; la calidad; y las condiciones de educabilidad"*.

La funcionaria explicó que trabajaría sobre el sistema educativo tradicional y, en paralelo, sobre el sistema univer-

sitario, científico y tecnológico, para alcanzar una visión completa e integral de la educación, la formación y la investigación Argentina.

Diálogo con la Academia

El 12 de abril la Ministra visitó la **Academia Nacional de Educación**. Habló del *"prestigio de los hombres y mujeres que la integran"*, y subrayó la relevancia de encontrar una colaboración indispensable, para asumir los desafíos de la Argentina de hoy y de la Educación. El **Dr. Avelino Porto**, Presidente de la Academia, aceptó la invitación en nombre de los académicos y se acordaron los primeros mecanismos de colaboración recíproca.

Esta iniciativa se consolidó en el **Consejo Consultivo de Educación**, que funciona en el Ministerio con carácter honorario, para proponer sugerencias y recomendaciones en materia de política educativa.

Entre sus integrantes se destacan el director del **Instituto Internacional de Planeamiento Educativo de la UNESCO**, académico **Juan Carlos Tedesco**; el director de la **Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)**, **Darío Pulfer**; la presidenta de **UNICEF Argentina**, **Elena Duro**; en representación de la **Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Flacso)**, **Guillermina**

Tiramonti; el presidente del **Consejo Interuniversitario Nacional (CIN)**, **Daniel Martínez**; el secretario del **Consejo de Rectores de Universidades Privadas (CRUP)**, **Héctor Sauret** y el presidente de la **Academia Nacional de Educación**, **Avelino Porto**.

Becas

Tras el acuerdo firmado en mayo con el **Banco Interamericano de Desarrollo (BID)**, el Ministerio se comprometió a instrumentar **350.000 becas** para alumnos de todo el país. La Ministra aseguró: *"El programa de becas de retención escolar se ejecutará en la cartera nacional durante 2002 y 2003. Comprende fondos por 164,5 millones de dólares. El beneficio será de 400 pesos para cada estudiante. Y alcanzará a jóvenes en la franja de 13 a 19 años, que cursan el secundario o su equivalente, EGB o Polimodal"*.

El acuerdo con el BID permitió la continuación del programa de becas ejecutado entre 1997 y 2001. Para la selección de los becarios se utilizó la matriz de selección de esa experiencia, con la participación directa de escuelas de todo el país.

Los objetivos del programa son:

- Incrementar los años de permanencia en la escuela

secundaria.

- Estimular la asistencia y promoción.
- Reducir la cantidad de jóvenes que no estudian dentro del tramo de escolaridad obligatoria.
- Aumentar las condiciones futuras de empleabilidad.

Política educativa

La 52° reunión del **Consejo Federal de Cultura y Educación**, realizada el 19 de junio, fue el punto de partida para el debate sobre el **Plan Federal Educativo 2002-2003**, una propuesta de políticas y acciones del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, que trabaja sobre cinco estrategias políticas:

- **Políticas Compensatorias.** Para la superación de las inequidades en el sistema educativo, en particular los sectores de mayor vulnerabilidad, con especial énfasis en becas estudiantiles y mejoramiento de la infraestructura escolar.
- **Políticas para la Formación y Capacitación Docente Continua.** Orientada a superar los obstáculos que impiden el aprendizaje de las competencias básicas, con especial énfasis en Lengua y Matemática.
- **Políticas para el Mejoramiento de la Calidad Educativa.** Que garanticen la

formación de ciudadanos capaces de realizarse personal y socialmente.

- **Políticas para la Implementación de la Ley Federal de Educación y de la Ley de Educación Superior.** Orientadas a la concreción de un Sistema Educativo Federal integrado nacionalmente.
- **Políticas para el Fortalecimiento de los Equipos de las Administraciones Provinciales.** Destinadas a que una gestión eficiente de los recursos redunde en un mejor funcionamiento del sistema educativo.

En ocasión del **VI Congreso Nacional sobre Políticas Educativas**, realizado en **La Pampa** el 3 y 4 de octubre, la **Lic. Graciela Giannettasio**, impulsó el **Plan Federal** e instó a buscar en la educación el camino para la solución de los problemas vinculados con el trabajo, la pobreza y la exclusión.

Al Congreso asistieron **1.200 docentes** y representantes de **15 provincias**, que analizaron medio centenar de experiencias y proyectos institucionales de las jurisdicciones presentes.

Tras su inauguración, el académico **Juan Carlos Tedesco**, disertó sobre la crisis y las perspectivas de la educación, en un mensaje que invitó a la acción responsable de todos los integrantes de la comunidad educativa nacional.

La universidad

En un año en el que las universidades no dejaron de manifestar su temor a la disminución de presupuestos, la **Lic. Giannettasio** propuso a los rectores del **CIN** elaborar un proyecto de norma por el cual las universidades nacionales

se conviertan en consultoras privilegiadas del Estado. *“Esto producirá una baja sustantiva en los costos del Estado –sostuvo-. El Estado tendrá costos menores y, al mismo tiempo, el presupuesto de las universidades se incrementará con nuevos ingresos”.*

El 22 de julio la **Secretaría de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva (SECyT)** firmó contratos de adjudicación de subsidios para la ejecución de los **Proyectos de Investigación Científica y Tecnológica 2000/2001**, por un monto total de **30.779.613 pesos**, destinados a **46 instituciones** de todo el país, organismos dependientes de ciencia y técnica, universidades nacionales y centros de investigación.

Un mes después, la **SECyT** entregó subsidios a la **Universidad de Buenos Aires (UBA)** por un monto de **6.325.976 pesos**, para la puesta en marcha de **67 proyectos de investigación**. Y firmó un contrato con el **Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET)**, por **5.238.909 pesos**, destinados a **57 proyectos** de investigación científica y tecnológica.

Decidida a despejar dudas, la Ministra participó del **Plenario del CIN**, el 29 de agosto, donde ratificó la ejecución del presupuesto universitario: *“Vamos a devengar la totalidad del presupuesto y de los créditos incluidos en él. Buscaremos un ritmo de pago que deje en situación de saldo sólo a los créditos que se refieren al último mes, que normalmente son pagados al inicio del año siguiente”.*

Para cumplir con las recomendaciones de la **Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU)**, el Ministerio resolvió en octubre transferir

847.000 pesos a 9 universidades, como punto de partida del **Programa de Mejoramiento para las Facultades de Medicina**.

Paralelamente, el secretario de Políticas Universitarias de la Nación, **Juan Carlos Pugliese**, firmó **convenios con 21 universidades**, en el marco del **Proyecto de Apoyo a la Articulación de la Educación Superior**, a partir de los cuales el Ministerio se obligó a destinar **221.680 pesos** para financiar los programas presentados por las instituciones educativas.

Expectativas

Sobre fin de año, el 9 de diciembre la **Lic. Giannettasio** se reunió con los **presidentes de las Academias Nacionales** y anunció la recomposición del monto que el Estado destina anualmente a las Academias, en concepto de sueldos y gastos, que en 2001 había sufrido una reducción del 13%. Giannettasio manifestó su compromiso de convocar a una nueva reunión, programada para el 24 de febrero de 2003, para evaluar las necesidades concretas de cada una de las Academias. Y agregó: *“El Ministerio puede hacer otro tipo de aportes, sin perjuicio de las transferencias, para colaborar a resolver la situación presupuestaria de las Academias y acompañar su funcionamiento”.*

La última reunión del **Consejo Federal de Cultura y Educación** tuvo lugar el 18 de diciembre, presidida por la Ministra, que presentó el documento del **Consejo Consultivo de Educación**.

El propósito de este documento es impulsar el debate y encarar la educación como una política central del Estado, orientada a promover y conso-

lidar la integración social de la Argentina y su desarrollo económico.

Mejoras en infraestructura

Durante 2002 el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología transfirió **47.532.024 pesos**, destinados a mejorar la infraestructura escolar, con especial énfasis en:

- Abastecimiento de agua potable, energía eléctrica y calefacción.
- Cobertura de situaciones de emergencia.
- Ampliación de aulas.

El cuadro de pág.32 detalla las partidas transferidas a cada jurisdicción:

Consejo Federal de Cultura y Educación

El Consejo Federal de Cultura y Educación cerró el año con la **LIII Asamblea Extraordinaria**, realizada el 6 de noviembre, que aprobó las siguientes resoluciones:

- **“Pacto Federal Educativo”.** Se dispuso que el comité ejecutivo ampliado del Consejo Federal de Cultura y Educación trabajará en un proyecto de nuevo Pacto Federal Educativo.
- **“Terminalidad para beneficiarios del Plan Jefes y Jefas de Hogar”.** Se aprobó el desarrollo y ejecución de un Programa de Terminalidad de Educación Media, en la modalidad de educación a distancia, para los beneficiarios del Programa Jefes y Jefas de hogar que quieran acceder al mismo.
- **“Acuerdo Marco del Sistema Nacional de Formación Profesional de la República Argentina”.** Se

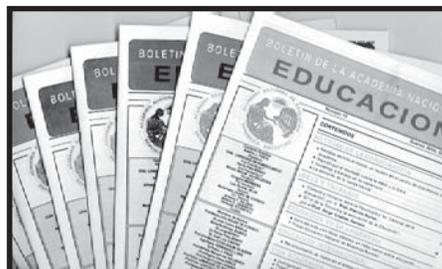
aprobó el acuerdo marco para desarrollar los criterios que requiere el Sistema Nacional de Formación Profesional.

- **“Acuerdo Marco de la vinculación con el mundo del trabajo en el Tercer Ciclo de la EGB”**. Se aprobó para la consulta un acuerdo marco que propone el desarrollo de capacidades que faciliten al alumno el reconocimiento de las características y necesidades socioculturales y productivas de su comunidad.
- **“Resolución para la creación de la Comisión Federal de Registro y Evaluación Permanente de la Educación a Distancia”**. Se aprobó la creación de esta comisión, en el ámbito del Consejo Federal de Cultura y Educación, para todos los niveles y modalidades de la Educación Básica y Terciaria no universitaria.
- **“Resolución sobre la capacitación de docentes de Tercer Ciclo a distancia”**. Se aprobó el desarrollo y ejecución del proyecto de Capacitación a Distancia de Docentes del Tercer Ciclo, mediante el uso del Portal Educativo Educ.ar, para su aplicación gradual a partir del inicio del Ciclo Lectivo 2003.
- **“Resolución sobre el Procedimiento para la Creación, Modificación y/o Actualización de ofertas de**

Formación Técnico Profesional del Nivel Medio y de Formación Profesional con Validez Nacional”. Se aprobó para la consulta un Procedimiento que se propone canalizar y ordenar las iniciativas de formación técnico-profesional de nivel medio y de formación profesional, o de modificación y/o actualización de las existentes, que pretendan validez nacional.

- **“Resolución para la creación de una Red de Centros de Educación Tecnológica”**. Se aprobó la creación de una red de centros, integrada por Unidades de Cultura Tecnológica (UCT), los Centros Regionales de Educación Tecnológica (CeRET) y el Centro Nacional de Educación Tecnológica (CeNET) del Instituto Nacional de Educación Tecnológica (INET).
- **“Resolución sobre la aprobación de Trayectos Técnicos Profesionales”**. Se aprobaron los módulos de los siguientes Trayectos Técnicos Profesionales: Técnico en construcciones, Maestro mayor de obras, Gestión Organizacional, Comunicación Multimedial, Electrónica, Equipos e Instalaciones Electromecánicas, Industria de Procesos, Producción Agropecuaria, Tiempo Libre, Recreación y Turismo, Informática Profesional y Personal, Salud y Ambiente, Automotores.

Infraestructura Escolar	
Jurisdicción	Total Transferido
Buenos Aires	9.275.405
Catamarca	1.275.885
Ciudad de Buenos Aires	1.738.704
Córdoba	3.306.707
Corrientes	1.638.943
Chaco	2.712.282
Chubut	997.533
Entre Ríos	2.195.373
Formosa	1.588.690
Jujuy	2.105.513
La Pampa	805.715
La Rioja	916.424
Mendoza	2.131.240
Misiones	1.895.926
Neuquén	928.530
Río Negro	1.251.792
Salta	1.732.821
San Juan	917.908
San Luis	649.269
Santa Cruz	753.328
Santa Fe	4.588.319
Santiago del Estero	2.065.992
Tierra del Fuego	325.043
Tucumán	1.734.682
Total	47.532.024



SUSCRIPCION AL BOLETIN DE LA ACADEMIA NACIONAL DE EDUCACION

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

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

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

Actividades de la Academia y sus miembros en la Feria del Libro

Por séptima vez consecutiva nuestra corporación presentó un "stand" y los académicos tuvieron un notable protagonismo en diversas actividades

La Corporación participó de la *XXVIII Feria Internacional del Libro de Buenos Aires, El libro del autor al lector*, que se realizó en el Predio La Rural, durante la segunda quincena de abril.

Organizado desde 1975 por la Fundación El Libro, el encuentro convocó **más de un millón de visitantes**, interesados en las actividades culturales y las novedades editoriales argentinas y extranjeras presentadas.

Por séptimo año consecutivo, la Academia presentó un "stand" propio, donde el público accedió a sus publicaciones y recibió información sobre las actividades institucionales previstas para el año.

Actividades educativas

La muestra concentró más de **800 actos culturales**, que incluyeron mesas redondas, conferencias, presentaciones de libros, espectáculos, celebración de días de países y provincias, cursos sobre escritores, encuentros de narración y recitales de poesía. Con la participación de narradores nacionales y extranjeros, tuvo lugar el "Séptimo Encuentro Internacional de Narración Oral: Cuenteros y cuentacuentos, de lo espontáneo a lo profesional", con

narraciones, talleres, concursos y espectáculos.

La **Comisión de Educación de la Fundación El Libro** desarrolló **siete actividades específicas**:

- *XII Jornadas Internacionales de Educación*
- *5to. Congreso Internacional de Promoción de la Lectura y el Libro*
- *1as. Jornadas de Educación y Orientación para la Salud, el Trabajo y la Solidaridad*
- *1er. Encuentro de Educación y Televisión*
- *3er. Foro Internacional de Enseñanza de Ciencias y Nuevas Tecnologías*
- *5to. Ciclo Internacional de Enseñanza de Lenguas Extranjeras*
- *3er. Encuentro de Especialistas del Mercosur Educativo*

El aporte de los Académicos

En el marco de las **Jornadas Internacionales de Educación**, se entregó el *Premio al Mejor Libro de Educación* editado en el año 2001, cuyo jurado estuvo integrado por los académicos **Celia Agudo de Córscico, Ana María Eichelbaum de Babini, Ruth Sautu y Alfredo van Gelderen**, que seleccionaron la obra junto a **Carlos Borsotti, Isay Klasse, Edith Litwin, Elvira Romera y Vilma Saldumbide**.

El eje temático de las Jornadas Internacionales de Educación fue "*La educación en un contexto complejo*", cuyo desarrollo contó con el aporte del **Dr. Guillermo Jaim Etcheverry**, que participó en la mesa *La educación entre la crisis y la esperanza*.

Promoción de la lectura

El *5º Congreso Internacional de Promoción de la Lectura y el Libro* también convocó a miembros de nuestra casa. La **Prof. Celia Agudo de Córscico** presentó el programa *Tutores voluntarios para lectores esforzados*, y el **Dr. Guillermo Jaim Etche-**

verry habló con motivo del cierre del Congreso.

Educación y televisión

A su vez, durante el *1er. Encuentro de Educación y Televisión*, el **Dr. Guillermo Jaim Etcheverry** participó del debate *¿La TV educa? De la banalidad a la reflexión responsable*.

Vocación, capacitación y empleo

La Academia también estuvo presente en las *7mas. Jornadas Nacionales sobre la Vocación, la Capacitación y el Empleo en la República Argentina*, organizadas por la **Fundación El Libro** y el Consejo de Redacción de la **Guía del Estudiante**. Las personalidades que aceptan asistir a estas jornadas son distinguidas por el **Premio Vocación Académica**, en mérito a su trayectoria profesional y su generosa actitud de ayudar a los jóvenes asistentes. En esta oportunidad lo recibieron el **Dr. Juan Carlos Agulla** y el **Prof. Alfredo van Gelderen**, miembros del panel *Docencia*, junto al **Dr. Avelino Porto**, que integró el panel *Cómo elegir una carrera*.

Hilario Fernández Long

-Su fallecimiento-

Nació en Bahía Blanca el 12 de septiembre de 1918. Se graduó como Ingeniero Civil en la Universidad de Buenos Aires.

Fue Profesor del Instituto Tecnológico del Sur, hoy Universidad del Sur, y de la Facultad de Ingeniería de la Universidad Católica. Dictó cursos en el Centro Internacional de Ciencias Mecánicas y en la Universidad de Deusto, Filial Buenos Aires. Se desempeñó como Decano de la Facultad de Ingeniería y Rector de la Universidad de Buenos Aires.

Era miembro de American Society of Civil Engineering. Miembro fundador de la Asociación Argentina de GO., Socio Acti-

vo, Centro Argentino de Ingenieros.

Técnico del Banco Industrial y Gerente de la Sucursal Mendoza. Convocado por el Centro de Investigación de Reglamentos Nacionales de Seguridad para las Obras Civiles del INTI como coordinador del Grupo Asesor del Proyecto vinculado al estudio, desarrollo y difusión de los Reglamentos Nacionales. Realizó trabajos de Consultoría en la firma "Fernández Long y Reggini".

"Life member", American Society of Civil Engineers. Profesor Emérito de las Universidades de Buenos Aires y Católica. Doctor Honoris Causa de la Universidad de Buenos Aires.

Participó en numerosos congresos, conferencias y seminarios nacionales y extranjeros.

Autor de varias publicaciones, trabajos presentados a simposios y jornadas de ingeniería nacionales y extranjeras. También tiene publicaciones en colaboración con el Ingeniero Horacio Reggini y múltiples artículos en revistas de ingeniería y ciencia del país y del exterior.

Era miembro de la Academia Nacional de Educación desde el 3 de mayo de 1993 y ocupaba el sitial Carlos Saavedra Lamas. Falleció el 23 de diciembre de 2002.

Gabriel Betancour Mejía

- Su fallecimiento -

Fue Doctor en Ciencias Jurídicas y Económicas de la Universidad Javeriana de Colombia, país del cual era miembro correspondiente de nuestra Academia Nacional de Educación desde el 3 de diciembre de 1998; así como Master en Administración Pública y en Economía de la Universidad de Syracuse (EE.UU); formado en Administración Bancaria en The First National City Bank; y especializado en Diplomacia y Relaciones Internacionales en la Universidad John Hopkins (EE.UU).

Se desempeñó asimismo como miembro honorario de la Academia de Ciencias Sociales de Chile. Director del Fondo Universitario Nacional y de la Asociación Colombiana de Universidades. Secretario Económico de la Presidencia de Colombia; Fundador del Instituto Colombiano de Crédito Educativo. Presidente de la Comisión OEA

para el Desarrollo de la Educación, la Ciencia y la Cultura. Subdirector de la UNESCO en París. Embajador de Colombia ante la UNESCO. Presidente del Comité Internacional Universitario Pro Comunidad Latinoamericana de Naciones. Ministro de Educación de Colombia. Agregado Comercial de la Embajada de Colombia en Washington.

En Colombia promovió el Planeamiento de la Educación y el Plan Quinquenal de Educación, el Departamento Administrativo de la Presidencia, el SENA, los Institutos de Cultura, Ciencia y Tecnología y el Fomento de la Educación Superior. En la OEA promovió el Consejo Interamericano de Educación, Ciencia y Cultura. En la UNESCO el Programa Experimental de Alfabetización y el Planeamiento de la Investigación Edu-

cativa y Educación Permanente. Como Embajador ante la UNESCO promovió la creación del Centro del Libro para la América Latina.

Medalla de oro de la OEI; Doctor honorario de las Universidad de los Andes, Universidad Autónoma de México, y Universidad Tecnológica Equinoccial de Ecuador. Recibió Condecoraciones de los Gobiernos de Perú, Ecuador, Argentina, España, República Dominicana, Panamá, Venezuela, Bolivia, Colombia, y Holanda.

Asistió a numerosos congresos y conferencias en Colombia y en el extranjero. Autor de publicaciones y artículos en revistas de su país y del exterior.

Falleció el 23 de marzo de 2002.

Héctor Félix Bravo

- Su fallecimiento -

Nació en Lomas de Zamora, Provincia de Buenos Aires, el 13 de febrero de 1912.

Estudió Abogacía y se licenció en Filosofía y en Pedagogía .

Egresó, asimismo, de la Escuela Nacional de Guerra.

Se desempeñó como Profesor de Psicología e Historia en establecimientos secundarios, 1936/38. También fue Inspector de Educación Física y de Enseñanza Secundaria de la Nación, 1938/61.

En el ámbito universitario fue Profesor titular de Política Educacional, 1957/66 y 1984/85; y de Administración Educacional, 1958/61 en ambos casos en la Universidad de Buenos Aires.

Integró la Comisión Nacional Derechos Humanos para la UNESCO, 1958/61; fue Investigador Jefe del Centro de Investigaciones en Ciencias de la Educación del Instituto Di Tella, 1966/87; Secretario General de la Comisión Organizadora de la III Asamblea de la Unión de Universidades de América Latina; y Miembro de la Comisión Nacional de Alfabetización, 1964/66.

También se desempeñó como Delegado Nacional a la XXVII Conferencia Internacional de la Instrucción Pública en Ginebra, 1964; y como Presidente de la Sala A del Tribunal Académico de Ética en la Universidad de Buenos Aires desde 1985.

Resultó elegido como Diputado de la Nación por el Partido Demócrata Progresista por el período 1963/66, presidió en ese carácter la Comisión de Educación de la Cámara .

Becado por el Departamento de Estado de los Estados Unidos, realizó estudios sobre la educación en ese país, 1959. Fue invitado por el Gobierno de la República Federal de Alemania para conocer su sistema educativo, 1973.

Fue autor de 22 libros, entre ellos: *“Régimen fiscal de la educación nacional”*, *“Bases constitucionales de la educación argentina”*, *“El Estado y la enseñanza privada”*, *“Jurisprudencia argentina en materia de educación”*, *“Estudios sarmientinos”*.

Obtuvo el Segundo Premio Nacional de Economía, 1978; el Diploma al Mérito en “Educación”, KONEX, 1986; el Primer Premio Nacional en Educación, 1987; la “Faja de Honor” en Ensayo, de la Sociedad Argentina de Escritores (SADE), 1988; y el Premio Interamericano de Educación “Andrés Bello”, OEA, Washington, 1989.

Era miembro de la Academia Nacional de Educación desde el 26 de noviembre de 1984 y ocupaba el sitial Onésimo Leguizamón.

Falleció el 26 de junio de 2002



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

- Fundada el 22 de abril de 1984 -

Dr. Ricardo NASSIF

Fue académico hasta el 30 de noviembre de 1984 sin llegar a ocupar formalmente un sitial

Prof. Américo GHIOLDI

*Sitial DOMINGO F. SARMIENTO
hasta marzo de 1985*

Dr. Jaime BERNSTEIN

*Sitial VICTOR MERCANTE
hasta el 1 de agosto de 1988*

Dr. Mario Justo LOPEZ

*Sitial BARTOLOME MITRE
hasta el 29 de agosto de 1989*

Dr. Antonio PIRES

*Sitial RODOLFO RIVAROLA
hasta el 23 de septiembre de 1989*

Prof. Plácido HORAS

*Sitial RODOLFO SENET
hasta el 9 de diciembre de 1980*

Prof. Luis Jorge ZANOTTI

*Sitial JUAN CASSANI
hasta el 28 de diciembre de 1991*

Ing. Alberto COSTANTINI

*Sitial MANUEL BELGRANO
hasta el 12 de abril de 1992*

Dr. Adelmo MONTENEGRO

*Sitial SAUL TABORDA
hasta el 20 de octubre de 1994*

Dr. Oscar OÑATIVIA

*Sitial RICARDO ROJAS
hasta el 24 de enero de 1995*

Prof. Regina Elena GIBAJA

*Sitial ROSARIO VERA PEÑALOZA
hasta el 23 de julio de 1997*

Dr. Emilio Fermín MIGNONE

*Sitial CARLOS OCTAVIO BUNGE
hasta el 21 de diciembre de 1998*

Prof. Jorge Cristian HANSEN

*Académico Emérito
hasta el 7 de septiembre de 2001*

Dr. Luis Antonio SANTALO

*Académico Emérito
hasta el 22 de noviembre de 2001*



BOLETIN DE LA ACADEMIA NACIONAL DE
EDUCACION

COMISIÓN DE PUBLICACIONES:

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

SECRETARIO DE REDACCIÓN:

Lic. Luis G. BALCARCE