

BOLETIN DE LA ACADEMIA NACIONAL DE EDUCACION



Número 62

Buenos Aires, agosto de 2005

NOTICIAS DE LA CORPORACION

- Disertó para los académicos un estudioso argentino del Instituto Max Planck Pág. 2
- Representantes de la Academia de Educación de Beijing visitaron la nuestra..... Pág. 2

IDEAS Y TRABAJOS

"La educación técnica y profesional y su reordenamiento legislativo",
por la académica **Dra. María Antonia Gallart**,
el **Ing. Roberto P. Echarte** y la **Lic. María Rosa Almandoz**
Coordinó el académico **Ing. Marcelo Sobrevila** Pág. 3



"El valor educativo de El Quijote",
por el **Dr. Pedro Luis Barcia** Pág. 17

EDUCACION EN LA ARGENTINA



"La Educación del ingeniero y el ejercicio profesional en el nuevo panorama internacional. El programa PROMEI"
por el **Ing. Marcelo Antonio Sobrevila** Pág. 24

- Plan de ciencia y tecnología Pág. 25
- Cifras significativas en materia de conflictos docentes..... Pág. 26

EDUCACION INTERNACIONAL

- Impulsan en la conferencia Iberoamericana de Educación el canje de deuda. Pág. 27
- Academia Internacional de Tecnología y Conocimiento (AITYC) con sede en México Pág. 29
- Iniciativa para consolidar la Red Latinoamericana de Portales Educativos (RELPE)..... Pág. 30

VIDA ACADEMICA

- Reconocen al Dr. Rimoldi por sus aportes a la ciencia y a la investigación..... Pág. 30
- Subrayan el especial aporte de Pedro J. Frías al mundo jurídico..... Pág. 31
- Variedad de temas abordaron en Paraná en el Congreso de Educación Privada..... Pág. 32

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

- De los objetivos de la Academia Nacional de Educación -

Comisión Directiva:

Presidente,
Dr. Avelino J. Porto
Vice-Presidente 1º,
Dr. Luis Ricardo Silva
Vice-Presidente 2º,
Prof. María Celia Agudo de Córscico
Secretario,
Prof. Alfredo Manuel van Gelderen
Pro-Secretario,
Dr. Pedro Simoncini
Tesorero,
Dr. Marcelo Vernengo
Pro-Tesorerero,
Dra. Ruth Sautu
Vocales:
Prof. Antonio F. Salonia,
Dr. Horacio Sanguinetti y
Dr. Alberto C. Taquini (h)
Revisor de Cuentas,
Ing. Marcelo Antonio Sobrevila
Revisor de Cuentas Suplente,
Dr. Jorge Eduardo Bosch

Miembros de Número:

Prof. María Celia AGUDO DE CORSICO
Dr. Alejandro Jorge ARVIA
Dr. Pedro Luis BARCIA
Dr. Antonio M. BATTRO
Dr. Jorge BOSCH
Dr. José Luis CANTINI
Prof. Ana María EICHELBAUM DE BABINI
Dra. Ana Lucía FREGA
Dr. Pedro J. FRIAS
Prof. Cristina Elvira FRITZSCHE
Dr. Guillermo JAIM ETCHEVERRY
Dra. María Antonia GALLART
Prof. Alfredo Manuel van GELDEREN
Dr. Juan José LLACH
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.
Prof. Berta PERELSTEIN de BRASLAVSKY
Dr. Avelino J. PORTO
Ing. Horacio C. REGGINI
Dr. Horacio J. A. RIMOLDI
Prof. Antonio F. SALONIA
Dr. Horacio SANGUINETTI
Dra. Ruth SAUTU
Dr. Luis Ricardo SILVA
Dr. Pedro SIMONCINI
Ing. Marcelo SOBREVILA
Dr. Fernando STORNI S.J.
Dr. Alberto C. TAQUINI (h)
Lic. Juan Carlos TEDESCO
Dr. Jorge Reinaldo VANOSSI
Dr. Marcelo J. VERNENGO
Dr. Gregorio WEINBERG

Académicos Eméritos:

Mons. Guillermo BLANCO

Académicos Correspondientes:

John BRADEMAS (en Estados Unidos)
Ricardo DIEZ HOCHLEITNER (en España)
Miguel Ángel YADAROLA (en Córdoba - Argentina)

Disertó para los académicos un estudioso argentino del Instituto Max Planck

Se trata del Dr. Fernando Vidal, que habló sobre “el sujeto cerebral”

El **Dr. Fernando Vidal**, estudioso argentino que actualmente es investigador en el **Instituto Max Planck de Historia de las Ciencias en Berlín**, disertó el 30 de junio en la **Academia Nacional de Educación**, presentado por su colega el académico **Dr. Antonio Battro** sobre el tema “¿Somos en realidad nuestro cerebro? Raíces históricas del sujeto cerebral”.

Entre otros conceptos explicó que por “sujeto cerebral” se entiende a “una de las más influyentes figuras antropológicas del mundo occidental contemporáneo: la creencia que el ser humano es esencialmente su cerebro; que el cerebro propio constituye la única parte del cuerpo que necesitamos para ser nosotros mismos”.

Explicó que “desde mediados del siglo XX, esta figura se ha hecho cada

vez más presente, atravesando la cultura actual más allá de la neurofilosofía, las neurociencias y la psicología” y que “el problema de la muerte y las posibilidades de realizar cirugías cerebrales reparadoras plantean dilemas para la ética médica y para el nuevo campo de la “neuroética”. Teólogos y científicos hablan de la “neuroteología”, la “neuroeducación” o el “neuropsicoanálisis” y desean integrar las neurociencias a las ciencias humanas, o hasta reformar éstas en base a conocimientos “neurocientíficos”

“El pensamiento político y jurídico –explicó el disertante– toma al sujeto cerebral cada vez más en serio; además de la omnipresencia del sujeto cerebral en la ciencia ficción literaria y cinematográfica, la “cultura popular” ofrece un número creciente de neurocreencias y de neuroprácticas y las representaciones del cerebro en funcionamiento se vuelven imágenes digitales de la categoría de ‘persona’”.

También subrayó la idea que “A principios de un siglo sobre el que se dijo que será el “siglo del cerebro” el sujeto cerebral y la idea de que la “cerebralidad” constituye la propiedad constitutiva de la persona representan un desafío fundamental para las ciencias humanas”.

El Dr. Vidal se formó en la **Universidad de Harvard**, en la **École Normale Supérieure de París** y en la **Universidad de Ginebra**, donde obtuvo su doctorado en psicología con la tesis “*Piaget antes de ser Piaget*” (publicada en francés, inglés y español) y que le valió el **Premio Latsis**. Recibió también la **Beca Guggenheim** y el **Athena Fellowship** de la **Fundación Suiza de Investigaciones Científicas**.

Representantes de la Academia de Educación de Beijing visitaron la nuestra

Un provechoso encuentro que extiende nuestras vinculaciones con el mundo asiático

Con el propósito de establecer relaciones con la **Academia Nacional de Educación** con vistas a futuras actividades de recíproca colaboración y realizar una presentación del proyecto de investigación sobre “*Planeamiento del desarrollo y ajuste*

estructural en la Educación Superior” una delegación de la **Academia de Ciencias de la Educación de Beijing** visitó nuestra corporación el 22 de junio.

La academia china, que investiga y planifica la educación en su país, fue encabezada por

su vice-presidente, **Wu Yan**.

También formaron parte de la delegación **Fan Wei**, director de la **División Vocacional de Educación Superior del Ministerio de Educación**; **Lin Jinshi**, del **Departamento de Educación Superior del Ministerio de Educación**; y

Wang Xiaoyan, **Sun Yiyang** y **Cai Yan**, pertenecientes a importantes áreas de la academia.

Encabezó el importante encuentro el Vice-presidente Primero en ejercicio de la Presidencia, **Dr. Luis Ricardo Silva**.

LA EDUCACIÓN TÉCNICA Y PROFESIONAL Y SU REORDENAMIENTO LEGISLATIVO

Por la académica **Dra. María Antonia Gallart**
el **Ing. Roberto P. Echarte**
y la **Lic. María Rosa Almandoz**
Coordinó el académico **Ing. Marcelo Sobrevila**

*Textos de las disertaciones realizadas en sesión pública
de la Academia Nacional de Educación el 4 de julio de 2005*

Académica Dra. María Antonia Gallart:

“En técnica no hay más remedio que construir competencias específicas”

Agradezco mucho poder participar y hacer un aporte en esta reunión. Como la mayoría de Uds. saben, he trabajado bastante en investigación en este tema de la educación técnica. Lo que quisiera hacer hoy es plantear cuáles son las encrucijadas en que se encuentra la educación técnica en general, no sólo acá en la Argentina. A mí me habían pedido que hablara desde lo académico, o sea la discusión académica que hay detrás de la educación secundaria técnica, en qué momento se está ahora. Y por otro lado plantear la evolución de ese fenómeno muy particular que es la escuela técnica argentina, también mostrar qué es lo que pasó y en qué está ahora, para finalmente a partir de algunos estudios muy recientes que estamos terminando en este momento, ver cuál es el aporte que hoy día puede hacer la educación técnica, no tanto en el mundo del trabajo, que eso ya hemos hablado mucho, sino a la renovación de la educación secundaria.

Lo que más me ha impactado en estos últimos años es, frente a la problemática de la secundaria tan compleja y tan difícil, el aporte que aun pese a todos los problemas que se han dado sigue dando la escuela técnica, no sólo en cuanto a la formación para el trabajo, sino también en lo pedagógico. Ya vamos a ver cómo se da esto.

La educación técnica vocacional aparece muy tempranamente en la educación secundaria; luego, en la medida de que se va ampliando la cobertura de ese nivel, va surgiendo la importancia de formar no sólo para la universidad como era originalmente el bachillerato, sino también para darles a los egresados elementos para insertarse en el mercado laboral además de prepararlos para la universidad. No todos van a terminar la universidad, en ningún país del mundo pueden hacerlo, por lo tanto la secundaria y más en la medida que se amplía y se vuelve masiva, tiene que formar de alguna manera para el mundo del trabajo.

Hay dos caminos muy claros para ello que se han dado históricamente en el nivel medio; un camino que tiene que ver con una segmentación entre distintas ramas de la educación secundaria, en el que hay una educación secundaria claramente dirigida a la universidad y que desemboca en un ingreso a la universidad y su culminación está en una carrera universitaria terminada; y paralelamente otra escuela secundaria que

aparece como técnica, tecnológica, técnica-vocacional que está dirigida a dar una inserción directa en el mercado de trabajo. Esta segunda modalidad, de hecho o de derecho, es terminal. Se habló alguna vez de “la escuela para nuestros hijos, y la escuela para los otros”.

En la mayoría de los países, sobre todo europeos, se ha estado aplicando este modelo, inclusive en algunos países emergentes, como en China hoy en día.

Hay otro camino en la tradición anglosajona, sobre todo en Estados Unidos, que plantea una escuela secundaria comprensiva, donde se den a la vez, dentro de un currículo flexible y optativo, asignaturas dirigidas a la formación para el trabajo y otras de educación general. La escuela secundaria comprensiva suele segmentarse más entre escuelas que entre ramas. Últimamente, de los noventa para acá, aparece otro intento de superar este dilema entre una formación para el trabajo y una educación propedéutica, surgen escuelas tecnológicas de muy buen nivel: el bachillerato tecnológico en el caso francés, en el caso americano escuelas tecnológicas preparatorias a la universidad, pero que permiten a sus egresados insertarse en ocupaciones técnicas de nivel tecnológico.

Esta problemática se ha agravado, además, en los últimos años con la idea de la pérdida del sentido del currículum tradicional en la secundaria académica. Eso ha hecho que la idea de lo tecnológico se convierta en un atractivo muy grande.

¿Qué pasa en la Argentina? La Argentina tiene un fenómeno bastante único, ha sido durante años un tema de discusión con mucha gente de América Latina, pues aquí la educación técnica nunca fue una educación de segunda, no fue una educación para los pobres, fue muchas veces una educación más exigente que un mal bachillerato; entonces yo creo que esto le da una categoría bastante interesante en la historia, desde su origen. Esto tiene mucho que ver con cómo fue evolucionando la educación técnica. Empieza con el Otto Krause, prácticamente al final del 1800, o sea para el inicio ya del siglo XX, y después se crean escuelas de artes y oficios muy segmentadas. Esto

llega hasta el 45, donde aparece la Comisión Nacional de Orientación y Aprendizaje, ésta sigue el modelo de la Carta del Lavoro italiana, como una formación para obreros con una continuidad en la Universidad Obrera que después se transformó en la Universidad Tecnológica. Estas distintas opciones paralelas de educación técnico-vocacional postsecundaria tendieron a fusionarse, como lo hicieron de hecho a comienzos de la década de 1960. Con respecto a las especialidades, continúan las cuatro orientaciones básicas del Otto Krause a lo largo de toda la historia de la educación técnica y siguen hoy en día siendo las mayoritarias en términos de matrícula: electricidad, construcción, mecánica y química.

Otra característica que aparece muy fuertemente en la educación técnica desde el origen, es que no es terminal. Inclusive la Comisión Nacional de Orientación y Aprendizaje no estaba pensada como formación para la universidad, pero recuerdo una entrevista con un director de escuela técnica que había trabajado en una escuela de la Comisión de Orientación y Aprendizaje y me comentó que desde la primera promoción, hubo chicos que pidieron permiso para entrar en la Universidad de Buenos Aires y se les dio. Yo hice un seguimiento de egresados de 1973-4 en los años 80, y más del 70% habían cursado por lo menos una materia en la universidad; o sea que esta idea del doble propósito está muy enraizada en nuestra educación técnica.

Así llegamos a finales de los 50, principios de los 60. Con el desmoronamiento de Frondizi aparece un modelo que es fuertísimo, yo creo que es una de las reformas más importantes que se dieron en la educación argentina y que además cristalizaron, siguieron, se perfeccionaron. Esta fue la creación de las Escuelas Nacionales de Educación Técnica y del CONET. Entonces aparece un currículum que tiene muchos puntos de contacto con el Otto Krause pero que plantea un ciclo básico y un ciclo superior especializado por distintas tecnicaturas, tiene una fuerza enorme en las prácticas de taller y laboratorio, y en conjunto más horas de trabajo escolar. Busca equilibrar la educación general, más reducida, por lo menos en el número de horas, que en los bachilleratos o en el comercial, con materias teóricas y un fuerte peso de asignaturas duras, sean de aplicación tecnológica en el ciclo superior o física y matemáticas en el ciclo básico.

Esa relación entre conocimientos tecnológicos y generales, y teoría y práctica, hasta el día de hoy es condición necesaria para el funcionamiento de una escuela técnica y esto ha traído muchos problemas, como vamos a ver ahora, con las transformaciones implementadas como consecuencia de la Ley Federal de Educación.

Las Escuelas Técnicas Nacionales se instalan hasta en el último rincón del país, el CONET las sigue de cerca y realmente yo creo que en muchas cosas avanzó mucho más de lo que se avanzó en la secundaria común del Ministerio de Educación, por supuesto con aspectos positivos y negativos. De hecho, es un modelo que es aceptado y elegido por muchos países de América Latina, yo diría que no con tanto éxito, pero fue en su momento un modelo muy poderoso.

¿Cuáles serían los puntos positivos? Los puntos positivos desde mi punto de vista son: una cercanía a la tecnología y una mayor actualización que el bachillerato y el comercial, pese que sigue teniendo un cierto atraso en muchas especialidades, no en todas, y esto me parece que es uno de los puntos negativos. La mayoría de ellas siguen con programas de 1965, aunque se han actualizado a nivel escuela, pues el hecho de la cercanía de la tecnología los obliga a actualizarse aunque sea en la vida cotidiana de la escuela.

Otro hecho positivo es que transmite competencias reales y no for-

males. A mí me preocupa mucho en el comercial y ahora en Economía y Gestión de las Organizaciones en el Polimodal, cuando uno observa los talleres, lo que se considera formación profesional en esas ramas de la educación media, uno observa que son muy virtuales, que es un discurso sobre las cosas; en la técnica, ni el taller ni el laboratorio pueden ser un discurso sobre las cosas. Entonces busca construir competencias reales para el mundo laboral pese a todas las críticas que uno le pueda hacer. Hay un nivel de exigencias muy grande en las asignaturas duras, lo cual no es poco en los tiempos que corremos, y se nota cuando uno ve los resultados en los exámenes de ingreso a ingeniería. Todo esto tenía mucho sentido para estudiantes que pertenecían a la primera generación de su familia que accedía a la secundaria, tenía un enorme atractivo para ellos. En los años 80, viendo diez años después las carreras ocupacionales de los egresados, había una movilidad ascendente muy interesante, estamos hablando de egresados del 74 y la medición fue en el 85; o sea veíamos ahí que realmente tenía sentido esta idea del doble propósito de que el chico pueda llegar a trabajar con lo que ha aprendido y al mismo tiempo pueda llegar a entrar en la universidad; como les decía, de hecho entraba, y una proporción interesante se había graduado.

¿Cuáles serían los aspectos negativos desde mi punto de vista? La rigidez del modelo curricular original, la idea de tantas horas de taller, tantas horas separadas de las horas de teoría, un modelo bastante cercano, muy inspirado en la industria manufacturera que ya hacía un poco de ruido con la especialidad de Construcción que es un proceso totalmente distinto. El currículum inicial estaba muy pensado desde los procesos productivos, cosa que era muy interesante, pero que hace ruido cuando entran las nuevas tecnologías. Es el tema de computación y electrónica que se crean como nuevas especialidades, cuando como veremos después tienen mucho más sentido como transversalidad que como una nueva especialidad aislada.

El otro gran aspecto negativo es la deserción. La secundaria técnica tiene mucha deserción. A mí algunas personas del Ministerio de Educación en los años 90 me decían ¿cómo podés defender la educación técnica con el nivel de deserción que tiene? El nivel de deserción desgraciadamente es la otra cara del nivel de exigencia. Creo que habría que trabajar en eso y trabajarlo mucho más, pero no creo que la experiencia del facilismo haya sido muy positiva en la Argentina.

El otro tema que es complicado, pero que sucedió, es que hubo un aislamiento paulatino del CONET; empezó a aislarse de las empresas y mucho más se aisló del sistema educativo común, eso ya estaba claro en los 80, y tuvo consecuencias en el momento de la implementación de la Reforma de la Ley Federal de Educación, no hubo un lobby externo a las escuelas técnicas que pudiera apoyar la defensa de la especificidad y sentido de la educación técnica.

En cuanto a la proporción de la matrícula secundaria en la escuela técnica no varió mucho, tradicionalmente estuvo entre el 15 y el 18%, pero en los años 70 y 80 se da un incremento enorme de la matrícula técnica, entran masivamente las provincias a formar escuelas técnicas y ahí empieza a haber problemas de falta de equipamiento, de enseñanza de menor nivel; en fin, este modelo de ENET empieza a difuminarse. Por otro lado, sigue muy fuerte la demanda social, recién ahora está habiendo un poco de problema de captación de matrícula, ya veremos por qué y la inserción laboral de los egresados hasta mediados del setenta es bastante buena pero después viene la crisis del sector industrial, prácticamente desde los ochenta continuada en los noventa; entonces ahí se junta la crisis de la inserción laboral de los técnicos, que era uno

de los grandes incentivos para la enseñanza técnica, con la reforma educativa de los noventa, que de alguna manera por un lado ignora la escuela técnica, está muy pensada desde la educación secundaria general y de un modelo que se asemeja a la escuela comprensiva, además modifica la estructura de niveles prolongando la educación básica, y por otro lado plantea un polimodal muy descentralizado por provincias, o sea una educación secundaria corta de tres años después de un largo ciclo de educación general básica, y por el otro la formación técnica específica como trayectos técnicos profesionales que se suponía que iban a ser múltiples y abiertos para cualquier persona que quisiera cursarlos en horarios de contrarturno escolar. Esto no se dio en la realidad, o sea las escuelas en la mayoría de las jurisdicciones que implantaron la reforma han insertado los TTP dentro de la currícula común de la escuela, e inclusive han fijado determinadas opciones que en general se parecen mucho a las originales del Otto Krause. Por ejemplo, las que tienen más matrícula son Electromecánica, fusión de electricidad y mecánica, y Construcciones. Por otro lado tienen mucha presencia pero menor matrícula tanto Informática como Electrónica.

Entonces, ya para ir cerrando, quería plantear a partir de esto la realidad actual. Lo que pasa con la Reforma lo sabemos todos, prácticamente tenemos veinticuatro mini-sistemas educativos, hay distintas adaptaciones en distintas provincias. Capital Federal y Neuquén quedaron con el modelo original, en otras provincias han tratado de unir los últimos años de la EGB con la técnica para darles una formación más larga, porque el gran problema es que vienen de una EGB 3 sin base en las materias duras suficiente para las modalidades técnicas del polimodal. En general, lo que queda son ramas técnicas (Producción de Bienes y Servicios o Ciencias Naturales articulados con TTP) dentro de un polimodal con otras modalidades, y ahí hay surge el problema que formar un técnico en tres años es muy difícil y la articulación con la EGB 3 es complicada porque los alumnos suelen provenir de EGB "primarizadas", sin la formación previa necesaria; además en esos tres años tienen una barbaridad de horas lo cual trae bastantes problemas a los chicos. Piensen darles 50 horas cátedra por semana con la cultura actual de los jóvenes.

Entonces ¿cuál es la situación actual? Una gran variedad de modelos según jurisdicción, variadas estructuras curriculares y organizacionales, algunos incorporan EGB, otros no, y en general esto que les decía, polimodales con modalidades técnicas.

¿Cuáles fueron los cambios reales? Hay un incremento de demanda del mercado de trabajo por técnicos. Si Uds. miran los avisos en el diario van a ver que esto ha cambiado de la realidad vigente en los últimos años.

Hay una supervivencia de la educación técnica en ambas realidades, tanto en el polimodal como en la escuela técnica tradicional. Hay una fuerza de las escuelas que tratan de mantenerse, seguir funcionando, ofrecer un servicio, hay búsqueda de los padres de esas escuelas con todas las complicaciones que tienen en todo lo que acabamos de hablar y en general hay un rompecabezas de armado, de rearmado de currículo y de organización que no siempre es positivo, es algo muy complicado y además muy trabajoso acomodando planes e instituciones, usando los espacios de desarrollo institucional para cubrir asignaturas faltantes. En fin, hay ahí un trabajo hecho en el ámbito escolar que pienso que tendría que haberse elaborado y apoyado desde más arriba, por lo menos desde las jurisdicciones. En general la gente con que yo he hablado en las jurisdicciones, directores de educación media y otros funcionarios, manifiestan que la preocupación central en la implemen-

tación de la reforma era encontrar algún camino que permitiera seguir con la educación técnica sin conflictos con los sindicatos o con los directores, entonces cada provincia según sus posibilidades ha ido haciendo cosas distintas.

Lo que es interesante y esto me fascinó en el último trabajo que hemos terminado hace muy poco tiempo, es cómo la electrónica y la informática están atravesando todas las especialidades. O sea que los cambios tecnológicos han llevado a que la separación entre teoría y taller que criticábamos en el trabajo del 85, que creaban contradicciones internas en la escuela, se han superado en las escuelas que funcionan, que no son todas, yo diría que son una minoría, pero las hay que funcionan y muy bien. Esa superación se produce por un enfoque transversal de las nuevas tecnologías, que aparece inclusive en las escuelas reformadas y en las no reformadas. O sea que yo creo que ahí hay una tendencia bien interesante, estoy hablando del Autocad, del CNC, del PLC, aparecen en mecánica, algunas de ellas en construcción, se registra asimismo una tendencia de evolución hacia la mecatrónica. Entonces, todo esto es muy interesante y muy rescatable, pero hay que tener cuidado, porque al lado de eso uno ve en algunas escuelas una implosión institucional. Así como hay escuelas que han podido hacer esa adaptación, y se han transformado, uno encuentra escuelas que han implosionado. Escuelas que yo había visto en el estudio del 85 que eran escuelas de élite, excelentes, ahora algunas carecían de conducción, el taller funcionaba por su cuenta, el turno mañana y turno tarde por la suya, los chicos del último año decían, "es una buena escuela, los profesores son buenísimos, pero qué problema con los directivos". Falta ahí el directivo que es un personaje muy clave, el que le da coherencia a toda la escuela, esto no siempre sucede, los sistemas para elegirlos no son los mejores, la antigüedad pesa más que la capacidad de gestión. En el CONET había una prueba concreta de que la persona tuviera capacidad de gestión; hoy en día pueden ganar un concurso y no tener ninguna experiencia en la gestión.

El otro gran problema se refiere a cuáles escuelas son técnicas y cuáles no lo son, porque han aparecido una cantidad enorme de tecnicaturas blandas que aparecen en el polimodal, que en algún caso son herencia de la especialidad de administración de empresas que estuvo originalmente en el CONET, y que no se explicaba mucho en el CONET fuera de la herencia de las escuelas profesionales de mujeres. Estas tecnicaturas blandas no tienen ni talleres ni laboratorios, no tienen exigencias en lo científico-tecnológico, habría que hacerse una pregunta y ya estoy apuntando un poco a las personas que me van a seguir, ¿hasta dónde llega la escuela técnica y hasta donde no? Y evidentemente hay una necesidad de un nuevo encuadre tanto para las familias que no saben mucho cómo orientarse, para los alumnos, para la demanda de las empresas y para los actores, los profesores y docentes.

Para terminar les quiero presentar mi perspectiva sobre esto último, los aportes de la modalidad técnica hoy en día a la educación secundaria. La educación técnica tiene una reflexión sobre la práctica que no la tiene ningún otro sector de educación media y ahí está el tema de las competencias y de las incumbencias; son una realidad en la escuela técnica. No son una realidad en la educación media restante. Yo dirigí una tesis que indagaba en la formación en competencias en la educación media que estaba en las bases de la reforma, se vio que en las escuelas comunes se sigue enseñando contenidos, contenidos y contenidos. En técnica no hay más remedio que construir competencias específicas, no digo que lo hagan todas porque hay buenas y malas escuelas, pero las competencias son la base de las incumbencias de

los técnicos medios.

Otra competencia de empleabilidad es el dominio de tecnologías usuales. Es importante la integración de electrónica e informática en los procesos de aprendizaje, o sea no es “voy ahora a hacer informática o voy a hacer computación”, no. Esto en técnica está metido en el propio aprendizaje.

Uno de los problemas centrales de la educación secundaria es la convivencia y el respeto de las normas de conducta básicas para poder enseñar y aprender. El trabajo en el taller y el laboratorio tiene muchos menos problemas de disciplina que el aula. Los docentes lo plantean claramente y se ve en las observaciones. En una buena escuela técnica hay pocos problemas de disciplina. Los chicos están metidos en lo que hacen. Esto lo vimos, y estuvimos en escuelas técnicas de villa, buenas escuelas que funcionaban. No eran escuelas de élite, pero escuelas técnicas que funcionaban. En este momento es importantísimo porque uno de los grandes problemas es mantener a los chicos interesados en el aprendizaje a lo largo de las horas de escuela.

Después, otra cosa es la calidad educativa y la exigencia en las disciplinas duras. Se sabe o no. Uno puede hacer verso en las asignaturas humanísticas, uno puede hacer verso con muchas cosas, pero en lo técnico el verso se destruye solo.

Otro tema relevante es que incrementa vocaciones universitarias para arquitectura e ingeniería. Esto era muy claro en el seguimiento de 400 egresados que hice en los ochenta, el grueso de ellos estaba

en esos campos. Ahora que se quejan tanto que no hay ingenieros, yo creo que sería una cosa a pensar.

También permite y fomenta la articulación, cuando la hay que no es muy a menudo, con el mundo de la producción. El problema más difícil de lograr es la dedicación de los alumnos durante tanto tiempo; el compromiso necesario y los obstáculos a la continuidad son muy fuertes y no es fácil conseguir que estén tantas horas estudiando adolescentes contemporáneos.

Para terminar, les quería decir una cosa que planteamos en las conclusiones del trabajo: el taller y el laboratorio favorecen la articulación del aprendizaje y fomentan la capacidad para resolver problemas. ¿Por qué? Las necesidades de niveles de conocimiento en materias duras, matemáticas y física, que deben fundamentar el aprendizaje tecnológico, pone límites a la devaluación de contenidos, el taller y el laboratorio como práctica secuencial en grupo, donde cualquier rotura de la cadena lógico-práctica se refleja en un fracaso en el resultado, hay un cortocircuito, la plaqueta no funciona, la ventana está en falsa escuadra, son todos ejemplos que vimos en nuestras observaciones, tienen como consecuencia una concentración mayor en la atención de los alumnos y menos problemas de disciplina, y sobre todo el descubrimiento del sentido del esfuerzo realizado. Esto en la escuela secundaria del 2005 es algo invalorable.

Como verán soy bastante partidaria de la educación técnica, así que con esto termino. Muchas gracias.

Ing. Roberto P. Echarte:

“Se siguen repitiendo las tendencias...”

“Cuanto más converso con abogados, y cuanto más conozco los países latinos, más me convengo de que nuestras naciones necesitan menos letrados y más enseñanza de la mecánica, la hidráulica, las técnicas rurales y las artes manuales”.

La preocupación de Alberdi, abogado, nunca tuvo el eco necesario, cuando se organizó la educación argentina. La enseñanza primaria, a través de la ley 1420, fue muy eficaz para disminuir sensiblemente el analfabetismo y absorber, en una generación, a la inmigración europea que se incorporó a la tarea diaria de construir al país. Sin embargo, en el diseño del nivel medio se pensó fundamentalmente en la acumulación del saber para poder alcanzar a la “edad adecuada” los estudios universitarios.

Se ignoró la necesidad de crear la educación para el trabajo en un país en el que había todo por hacer. Esta preocupación aparece recién en el Ministerio de Osvaldo Magnasco, en la segunda presidencia de Roca. Este brillante jurisperito crea en su gestión la Escuela Industrial de la Nación encomendando esta tarea al Ing. Otto Krause.

Ya en 1865, Amadeo Jacques había propuesto un plan de instrucción general y universitaria, comercial e industrial, pero no tuvo éxito. No obstante ello, en 1891, siendo presidente Carlos Pellegrini, se crea la primera Escuela Nacional de Comercio en la Capital Federal.

También en el ministerio de Osvaldo Magnasco se funda, en 1900, la primera escuela profesional de mujeres. Hay en esta denominación una connotación sociológica, mientras que los Liceos eran “de señoritas”, las Escuelas profesionales eran de mujeres.

En 1910 se fundan las escuelas de Artes y Oficios, destinadas a la

preparación de operarios calificados. A estas escuelas se podía ingresar con los estudios primarios de 4to. Grado. De esta manera se vinculaba la formación profesional con la ley de asistencia federal a las provincias (Ley Lainez) que concluían el ciclo primario en 4to. Grado.

Recién en 1932 se crea la segunda escuela industrial de la capital, hoy conocida como Escuela de Educación Técnica “Ing. Luis A. Huergo”.

En 1944, en plena guerra mundial, obligados a fabricar de todo, con la creación de la Comisión Nacional de Aprendizaje y Orientación Profesional, aparecen las Escuelas-fábricas cuyo objeto es la formación de operarios, y además las escuelas de capacitación para mejorar la calidad del trabajo del obrero ejerciendo su oficio, el Gabinete de Orientación vocacional y la policía del trabajo de menores, todo ello junto con la financiación mediante el impuesto para el aprendizaje. La Comisión dependió inicialmente del Ministerio de Trabajo y Previsión Social, años después pasó a Educación.

Finalmente, mediante la ley No 15240 se crea el Consejo Nacional de Educación Técnica en 1959. En él se reúnen todas las escuelas industriales, fábricas, profesionales de mujeres, de Artes y Oficios y misiones monotécnicas. La conducción del organismo queda a cargo de un cuerpo colegiado integrado por Profesores, Empresarios y trabajadores, según el modelo de la Organización Internacional del Trabajo.

Este organismo funcionó razonablemente bien y fue suprimido cuando se sancionó la Ley Federal de Educación. Se perdió así una buena herramienta para la formación para el trabajo, se perdió también el impuesto específico, a favor de un crédito fiscal de muy difícil y burocrática instrumentación.

En 1993 se sancionó la ley 24195 que regula la educación en todo el país, conocida como Ley Federal de Educación.

El artículo 10 detalla cómo se integran los niveles:

- a) Educación inicial: conformada por el jardín de infantes para niños de 3 a 5 años, siendo obligatorio el último año.
- b) Educación General Básica: obligatoria, de 9 años de duración a partir de los 6 años.
- c) Educación Polimodal: luego de la Educación General Básica con una duración de tres años como mínimo.
- d) Educación Superior, profesional y académica de grado, luego de cumplida la Educación Polimodal.
- e) Educación Cuaternaria.

De acuerdo a este esquema, después de terminar la Educación Obligatoria le sigue el Nivel Polimodal, que en su modalidad Producción de Bienes y Servicios viene a reemplazar a la anterior escuela secundaria técnica.

Cuando éramos jóvenes se nos enseñó que Argentina era un país en desarrollo que debía alcanzar las metas económicas y sociales que le permitieran lograr ubicarse entre los más importantes del mundo. En nuestra madurez se hicieron grandes esfuerzos, con grandes baches, para tratar de lograr esos objetivos. Uno de esos baches fue la década del '80, llamada en toda América Latina, la década perdida. La década del '90 se inició con la caída de una de las dos potencias que se disputaban la hegemonía mundial. A favor de este hecho se buscaron cambiar las reglas vigentes en el Comercio Internacional en beneficio de la potencia ganadora. Se volvió a hablar de la mundialización del comercio, viejo paradigma superado en 1930.

Argentina equivocó la decisión y creyó que mágicamente se había incorporado al "primer mundo". Se ignoraron las necesidades de los pueblos. Se olvidó que la actividad económica se genera para que cada habitante tenga un lugar en la sociedad y cumpla una obligación de trabajar según el mandato bíblico. Se creyó que las ciencias sociales tenían leyes propias ignorando al hombre, cuando ellas existen porque el hombre existe, si no no sirven para nada.

Argentina sabe hace mucho tiempo que exportando productos primarios sólo alcanza un promedio de u\$s 300.- por tonelada. También sabe que el promedio de lo que importa supera los u\$s 1400.- por tonelada. Hay, a partir de esta circunstancia, un déficit que en forma eufemística se llama "deterioro de los términos del intercambio".

Es por esta razón que se necesita una importante acumulación de valor agregado a los productos, que sólo puede provenir de la industria y hoy día de la innovación tecnológica.

Para esta realidad, la educación debe proveer los recursos humanos. Lograr el objetivo supone la creación de una capacidad laboral inteligente que ayude a elaborar productos y acelerar procesos que permitan competir en los mercados.

Con esto sólo no alcanza. Hay que desarrollar la investigación científica y tecnológica. Los trabajos de investigación pueden hacernos incorporar mejoras que sean patentables. Las patentes son el reconocimiento de la incorporación del ingenio humano al trabajo productivo. Ellas, en la sociedad moderna son las que más valorizan los productos que se comercializan.

Según la revista "The Economist", en 1998 nueve de cada diez nuevas patentes correspondieron a los países de la OCDE (Organización de Cooperación y Desarrollo Económico) (ricos), que albergan a una

quinta parte de la población mundial. De los 70.000 millones de dólares gastados en investigación farmacéutica, sólo 100 millones fueron para el paludismo (que afecta a los países pobres).

Para lograr estos objetivos se requiere mejorar la inversión en Investigación y Desarrollo. Argentina invierte el 0,4% del PBI en investigación y desarrollo, mientras que Corea destina el 2,5%. Esto ha hecho que Argentina haya registrado en EEUU 63 patentes mientras que los coreanos han registrado 3400 (año 2000).

Una medida sensata sería incrementar la participación en el PBI hasta alcanzar el 2% anual.

Además, sería imprescindible multiplicar por cuatro el número de ingenieros que existen. Argentina cuenta hoy con 2,5 ingenieros por cada 1000 habitantes. EEUU y la U.E. cuentan con 10 por cada 1000, mientras que Japón cuenta con 23 cada mil.

Debería invertirse en educación el 6% del PBI, en la Argentina de hoy se invierte 3,5% del PBI.

Más del 50% de los jóvenes entre 12 y 18 años deberían concluir sus estudios de nivel medio antes de incorporarse al primer trabajo y por cada ingeniero deberían egresar 4 técnicos.

Todos estos parámetros en realidad sirven como faros para orientar a los funcionarios responsables de la planificación del crecimiento, pero al mismo tiempo revela lo costoso que será recuperar etapas de desarrollo que habíamos creído superar.

En estos momentos el crecimiento del producto industrial se está verificando en forma muy inorgánica. En general se sigue incrementando hasta alcanzar el límite de la capacidad instalada, a la espera de decisiones del poder administrador en la materia. En esta forma de actuar tiene fuertes influencias las decisiones de integración que se debaten en relación al MERCOSUR, al NAFTA u otros esquemas sustitutos.

La estructura del empleo en la Argentina indica que aproximadamente las actividades agrícola, ganadera y pesca ocupa 5%, minas 0,7%, industrias manufactureras 19% y servicios 75%.

La pregunta que surge es: el personal que se incorpora anualmente al campo de trabajo, aproximadamente 300.000, ¿está preparado para cumplir sus obligaciones? ¿Dónde recibió la adecuada preparación para ello? Sin duda que la respuesta orienta al sistema educativo como responsable.

Otra pregunta para hacerse sería ¿Cuál es el nivel educativo que se alcanzó? Las últimas estadísticas disponibles nos indican que en todo el país el personal ocupado tiene:

66% nivel primario
27% nivel secundario
7,2% nivel universitario

En la Capital Federal, donde se concentran actividades de tipo más complejo, la distribución del personal ocupado es:

Primario: 22%
Secundario: 42.7%
Universitario: 35.5%

El tipo de trabajo que se realiza en la Capital y Conurbano requiere un mayor nivel educativo en general.

La respuesta del sistema educativo fue históricamente insuficiente tanto en calidad como en cantidad.

Los alumnos que terminan el ciclo secundario son aproximadamente

300.000 por año. Este número es el que se estima en el Ministerio de Trabajo de puestos nuevos que anualmente deberían ingresar al campo laboral.

Ocurre que desean seguir estudios universitarios aproximadamente 180.000, con lo que 120.000 quedan disponibles para el proceso productivo.

Va de suyo que la diferencia se cubre con desertores del sistema secundario, y también con aquellos que estudian en la Universidad y necesitan trabajar para costearse los estudios.

¿Cómo ayuda el sistema educativos a resolver el problema?

Aquí debería buscarse superar la situación mediante el dictado de cursos de capacitación, consensuando con los sectores de la producción que requieran esos recursos.

Una decisión de este tipo supone que el sistema educativo está pendiente de las necesidades del sector productivo y con el deseo de satisfacerlas.

¿Qué pasa con la conformación actual del sistema educativo vinculado a la salida laboral?

A doce años de sancionada la reforma ya hay experiencia suficiente para analizar resultados, en particular con relación a la crítica que se hizo al sistema anterior.

1.- No se mejoró la relación educación-trabajo. Ni los directivos ni los docentes han modificado sus técnicas pedagógicas. Los contenidos incorporados no han sido significativos, con lo que se ha prolongado un "statu quo" que era criticado antes de la reforma.

2.- No se ha logrado mitigar el entusiasmo enciclopédico ni la criticada tendencia a memorizar contenidos, ni se ha acercado a los alumnos a adquirir competencias laborales.

3.- En el campo de las actividades prácticas no se han mejorado las enseñanzas que se suministraban antes en los "talleres". Se mantiene la división entre teoría y práctica, ignorando las necesidades de algunas importantes tecnologías modernas como la microelectrónica y las telecomunicaciones.

4.- La actualización de los conocimientos requeridos en la escuela en función de los que necesita la industria sigue siendo superada por nuevas necesidades.

5.- Los maestros de taller son básicamente los actores del hecho educativo. A la hora de cubrir vacantes, la experiencia actual o reciente en la actividad productiva es fundamental para que las prácticas no estén desactualizadas como ocurre en muchos casos. La selección y remuneración de este personal no ayuda a superar la situación.

6.- Los profesores debieran estar vinculados al mundo de la producción también si quieren ser útiles a la educación de sus alumnos. En este campo, la dedicación exclusiva no resuelve ningún problema.

Hay una decisión oficial de cambiar esta situación, lo cual nos alegra. Hay varios proyectos de ley al respecto. No conozco todos, pero los que conozco, no creo que resuelvan las inquietudes expresadas, porque se siguen repitiendo las mismas tendencias que han sido motoras de la reforma. Nada se ha previsto con relación a la participación del sector de la producción en la fijación de metas con relación al perfil del egresado del polimodal.

Se insiste en trasladar a la preparación para el trabajo el mismo esfuerzo metodológico de la educación general. Por otro lado, se insiste en una estructura federal de conducción ignorando las diferentes realidades que localmente plantean los requerimientos de recursos humanos.

También debe mencionarse la necesidad de recuperar el recurso específico que ayude a financiar la modalidad de preparación para el trabajo. Con la estructura prevista, difícilmente se logre la comprensión del sector afectado que en este caso es el de producción.

Frente a una necesidad real, los proyectos presentados son excesivamente "voluntaristas". Merecería hacerse una selección, elegirse el más realista y sobre ese hacerse las modificaciones que lo transformen en una herramienta útil para lograr que la formación de técnicos tenga el éxito que el país necesita.

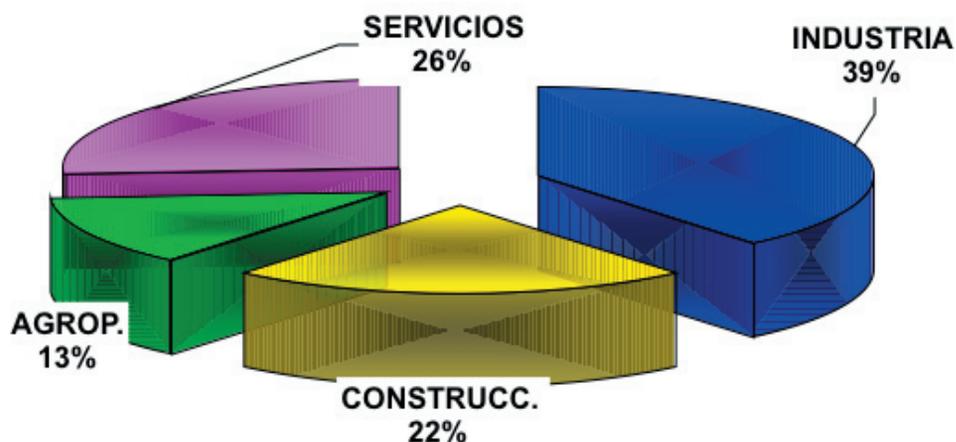
Lic. María Rosa Almandoz:

Detalles de un proyecto

LEY DE EDUCACIÓN TÉCNICO PROFESIONAL -PROYECTO-

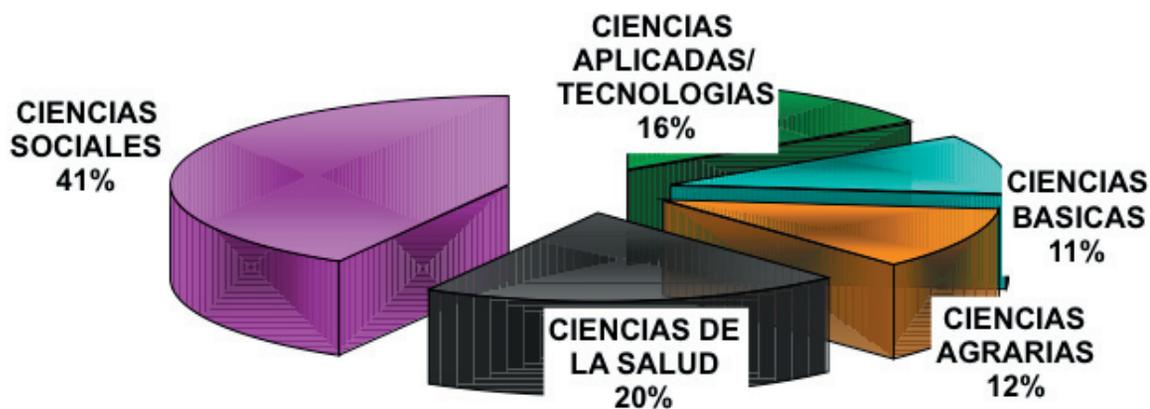
NIVEL MEDIO FORMACIÓN DE TÉCNICOS MEDIOS

1.223 INSTITUCIONES 316.730 MATRICULADOS 55.736 EGRESADOS



NIVEL SUPERIOR NO UNIVERSITARIO FORMACIÓN DE TÉCNICOS SUPERIORES

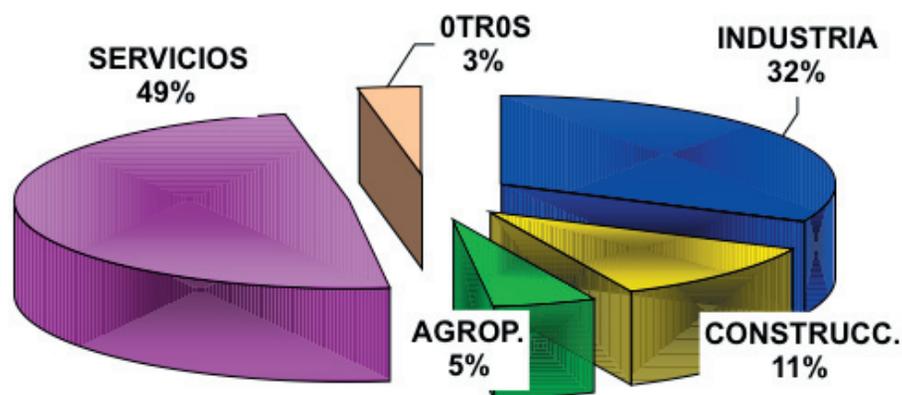
970 INSTITUCIONES 186.015 MATRICULADOS 31.815 EGRESADOS



FORMACION PROFESIONAL

2.077
INSTITUCIONES

398.243
MATRICULADOS



LEY DE EDUCACIÓN TÉCNICO PROFESIONAL PROYECTO

MOTIVOS Y PROPOSITOS

1

ELABORACION DEL PROYECTO

2

ASPECTOS GENERALES

3

MOTIVOS

1

- DILUCIÓN DE LA ESPECIFICIDAD DE LA ETP
- DESCENTRALIZACIÓN:
FRAGMENTACIÓN Y SEGMENTACIÓN
- MULTIPLICIDAD DE CONCEPCIONES Y VARIANTES INSTITUCIONALES
- RESULTADOS DESALENTADORES VINCULADOS A LA CALIDAD DE LA FORMACIÓN
- AUSENCIA DE RESGUARDO LEGAL DEL CARÁCTER PROFESIONAL DE LOS TÍTULOS TÉCNICOS

PROPOSITOS

1

- ESTADO PRESENTE . POLÍTICAS PÚBLICAS
- CARÁCTER ESTRATÉGICO DE LA ETP:
DESARROLLO SOCIAL Y CRECIMIENTO ECONÓMICO
- IDENTIDAD DE LA EDUCACIÓN TÉCNICO PROFESIONAL AL INTERIOR DEL SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL
- VINCULACIÓN :
CIENCIA , TECNOLOGÍA, TRABAJO Y PRODUCCIÓN
- REGULACIÓN Y PLANEAMIENTO SISTÉMICO
- MEJORA CONTINUA

ELABORACION DEL PROYECTO

2

ABRIL –NOVIEMBRE 2004

- CONSEJO FEDERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN
(RESOLUCIÓN 215/04)
Lineamientos y estrategias para la elaboración del proyecto
- INSTITUTO NACIONAL DE EDUCACIÓN TECNOLÓGICA
Elaboración de los documentos base
Coordinación y participación en los procesos de consulta

ELABORACION DEL PROYECTO

2

ABRIL –NOVIEMBRE 2004

- ENCUESTO FEDERAL DE EDUCACIÓN-TRABAJO
(representantes político-técnicos de las 24 jurisdicciones)
6 (seis) ENCUENTROS
Consulta, reelaboración y aprobación del proyecto
- CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN-TRABAJO (CoNE-T)
(representantes del MECyT, MTESS, MEP, de organizaciones empresariales, profesionales, de la educación y de los trabajadores)
6 (seis) ENCUENTROS
Consulta, reelaboración y aprobación del proyecto

ELABORACION DEL PROYECTO

2

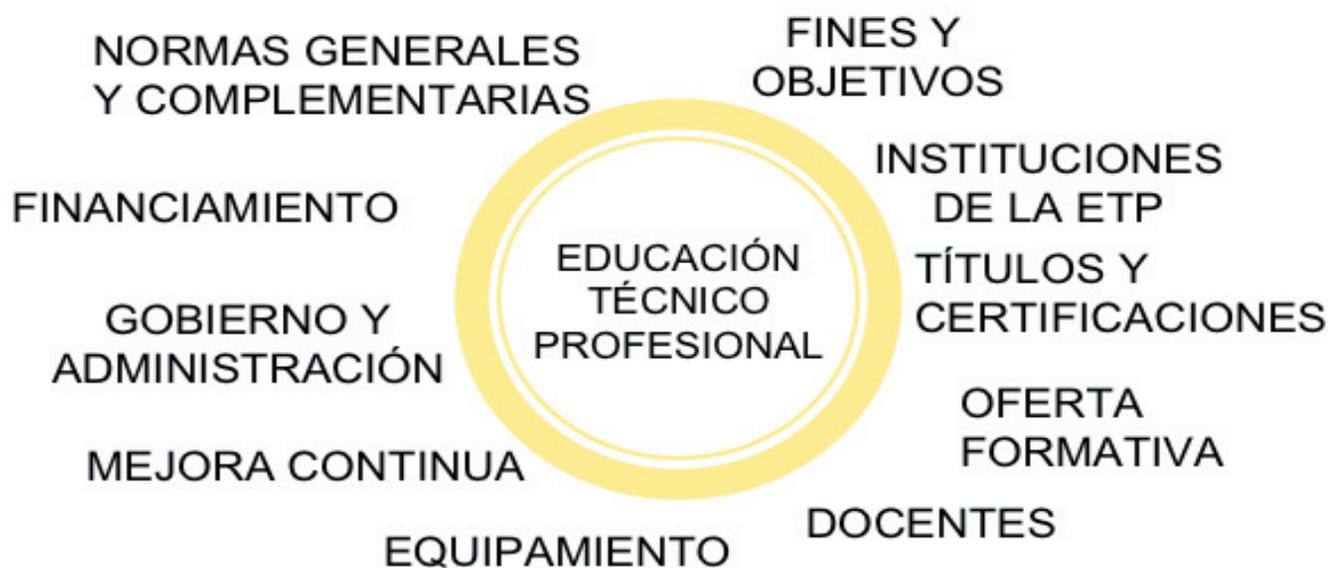
ABRIL –NOVIEMBRE 2004

- CONSEJO FEDERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN
(RESOLUCIÓN 230/04)
*Aprobación del
PROYECTO DE LEY DE EDUCACIÓN TÉCNICO PROFESIONAL*

- PRESIDENCIA DE LA NACIÓN
*26 de noviembre del 2004 Firma del Mensaje N° 1637
Elevación del
PROYECTO AL HONORABLE CONGRESO DE LA NACIÓN*

ASPECTOS

3



ASPECTOS: EDUCACIÓN TÉCNICO PROFESIONAL

3

La ETP articula e integra los diversos tipos de instituciones y programas de educación para y en el trabajo

La ETP es un proceso educativo sistemático que comprende la formación ética- ciudadana, la humanística general y la formación científica, técnica y tecnológica, que promueve en las personas el aprendizaje de capacidades, conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes relacionadas con desempeños profesionales y criterios de profesionalidad propios de cada área ocupacional, de diversos sectores de la vida económica y social, involucrando los distintos niveles de complejidad, responsabilidad y autonomía necesarios para participar en el contexto socio-productivo.

La ETP se enmarca en el campo de la educación continua y permanente

ASPECTOS: FINES Y OBJETIVOS

3

La ETP adopta los principios generales, finalidades, objetivos, criterios y pautas de organización, administración y gobierno, enunciados en la LFE y en la LES

OBJETIVOS:

- a) Contribuir al desarrollo integral de las personas y a proporcionarles condiciones para el crecimiento personal, laboral y comunitario, en el marco de una educación técnico profesional, continua y permanente.
- b) Ampliar la formación básica y de fundamentos científicos, tecnológicos, sociales y humanísticos de las personas, a partir de la contextualización técnico-tecnológica de los saberes vinculados a campos ocupacionales.
- c) Favorecer el reconocimiento y certificación de saberes y capacidades así como la reinserción voluntaria y la prosecución de estudios regulares en los diferentes niveles y modalidades educativas.

ASPECTOS: FINES Y OBJETIVOS

3

OBJETIVOS:

- d) Promover y desarrollar la cultura del trabajo y la producción en los diversos programas, niveles e instituciones de educación técnico profesional.
- e) Fortalecer a las instituciones de educación técnico profesional como espacios sociales donde se lleva a cabo la formación integral de las personas, siendo uno de sus principios el que considera al trabajo productivo como la actividad humana socialmente integradora por excelencia.
- g) Vincular las instituciones y los programas de educación técnico profesional con los ámbitos de la ciencia y la tecnología, la producción y el trabajo, a nivel nacional, regional y local.

ASPECTOS: FINES Y OBJETIVOS

3

OBJETIVOS:

- h) Mejorar y fortalecer las instituciones y los programas de educación técnico profesional en el marco de políticas nacionales y estrategias de carácter federal que integren las particularidades y diversidades jurisdiccionales
- i) Favorecer niveles crecientes de equidad, calidad, eficiencia y efectividad de la educación técnico profesional, como elemento clave de las estrategias de inclusión social, de desarrollo y crecimiento socio-económico del país y sus regiones, de innovación tecnológica y de promoción del trabajo decente.

ASPECTOS: INSTITUCIONES DE LA ETP

3

Las instituciones del Sistema Educativo Nacional que brindan ETP, de carácter nacional, jurisdiccional y municipal, de gestión estatal y privada, son:

a) Instituciones de ETP de nivel medio

Escuelas técnicas – industriales, agropecuarias, de servicios, entre otras - y escuelas de nivel medio, polimodal o equivalentes - con diferentes formas de integración con trayectos técnicos profesionales y de articulación y/o integración con el último ciclo de la Educación General Básica-

b) Instituciones de ETP de nivel superior no universitario

Institutos superiores técnicos, institutos tecnológicos, institutos de formación docente que brindan carreras técnicas superiores, o equivalentes.

c) Instituciones de formación profesional

Centros de formación profesional, escuelas de capacitación laboral, centros de educación agraria, misiones monotécnicas, escuelas de artes y oficios, escuelas de adultos con formación profesional, o equivalentes.

ASPECTOS: INSTITUCIONES DE LA ETP

3

Las instituciones del Sistema Educativo Nacional que brindan ETP, de carácter nacional, jurisdiccional y municipal, de gestión estatal y privada, son:

a) Instituciones de ETP de nivel medio

b) Instituciones de ETP de nivel superior no universitario

PROPOSITOS

- ❖ Formar técnicos de nivel medio y superior en áreas ocupacionales específicas
- ❖ Desarrollar procesos sistemáticos de formación vinculados con el trabajo, la investigación y la producción
- ❖ Garantizar formación general de fundamento, científico tecnológica, técnica específica y prácticas profesionalizantes
- ❖ Introducir a los estudiantes en una trayectoria de profesionalización

ASPECTOS: INSTITUCIONES DE LA ETP

3

c) Instituciones de formación profesional

PROPOSITOS

Preparar, actualizar y desarrollar las capacidades de las personas para el trabajo, cualquiera sea su situación educativa inicial, a través de procesos que aseguren la adquisición de conocimientos científico – tecnológicos y el dominio de las competencias básicas, profesionales y sociales requeridos por una o varias ocupaciones definidas en un campo ocupacional amplio, con inserción en el ámbito económico – productivo.

ASPECTOS: TÍTULOS Y CERTIFICACIONES

3

- ❖ Competencia Jurisdiccional: Aprobar los planes de estudio
- ❖ Competencia del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología: Otorgar Validez Nacional y la consiguiente habilitación profesional de los títulos, en el marco de los acuerdos alcanzados en el CFCyE.
- ❖ Se consideran títulos técnicos a aquéllos que poseen carácter profesional.
- ❖ Se consideran certificaciones de formación profesional a aquéllas que acreditan capacidades profesionales.
- ❖ El Consejo Federal de Cultura y Educación establecerá y definirá los niveles de cualificación.

ASPECTOS: OFERTA FORMATIVA

3

- ❖ Las ofertas de educación técnico profesional se estructurarán a partir de perfiles profesionales en el marco de familias profesionales
- ❖ El Consejo Federal de Cultura y Educación establecerá los criterios básicos y los parámetros mínimos para las carreras técnicas de nivel medio y superior no universitario y la formación profesional. Los mismos se constituirán en el marco de referencia para los procesos de homologación y de validez nacional.
- ❖ Las ofertas de educación técnico profesional que se correspondan con profesiones cuyo ejercicio pudieran poner en riesgo de modo directo la salud, la seguridad, los derechos o los bienes de los habitantes deberán cumplir los requisitos y estándares acordados en el Consejo Federal de Cultura y Educación. Los diseños curriculares de estas ofertas de educación técnico-profesional deberán atender a las regulaciones de los distintos ejercicios profesionales y sus habilitaciones profesionales vigentes.

ASPECTOS: DOCENTES

3

- ❖ Programas federales de actualización de directivos y docentes de las instituciones de ETP
 - ❖ Modalidades para la realización de estudios pedagógicos para aquellos profesionales que han obtenido su título de grado universitario en campos afines a la ETP.
- Igual criterio se adoptará para favorecer el ingreso y permanencia, en los niveles educativos para los que estén habilitados, de aquellos profesionales formados en especialidades técnicas de nivel medio o superior no universitario.

ASPECTOS: EQUIPAMIENTO

3

- ❖ El MECyT, a través del INET y con participación jurisdiccional, en forma gradual, continua y estable asegurará niveles adecuados de equipamiento para talleres, laboratorios u otros espacios que permitan desarrollar las prácticas profesionalizantes o productivas en las instituciones de ETP.
- ❖ El equipamiento de las instituciones que brindan ETP deberá ser acorde al nivel de complejidad tecnológica previsto en la propuesta formativa, apropiado a los fines educativos y transferible al contexto de la producción.

ASPECTOS: MEJORA CONTINUA

3

- ❖ Registro Federal de Instituciones de ETP
 - ❖ Catálogo Nacional de Títulos y Certificaciones
 - ❖ Homologación de Títulos y Certificaciones
- ❖ El MECyT, a través del INET y con participación jurisdiccional, tendrá a su cargo la administración del Registro Federal de Instituciones de Educación Técnico Profesional, del Catálogo Nacional de Títulos y Certificaciones y de la Homologación de Títulos y Certificaciones.

ASPECTOS: GOBIERNO Y ADMINISTRACIÓN

3

❖ El Gobierno y Administración del Sistema Educativo Nacional es una responsabilidad concurrente y concertada del Poder Ejecutivo Nacional, de los Poderes Ejecutivos de las Provincias y del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, en orden a los principios de unidad nacional, democratización, autonomía jurisdiccional y federalización, participación, equidad, intersectorialidad, articulación e innovación

- ❖ Del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología
- ❖ Del Consejo Federal de Cultura y Educación
- ❖ De las Autoridades Jurisdiccionales
- ❖ Del Instituto Nacional de Educación Tecnológica
- ❖ Del Consejo Nacional de Educación, Trabajo y Producción
- ❖ De la Comisión Federal de Educación Técnico Profesional

ASPECTOS: FINANCIAMIENTO

3

- ❖ Responsabilidad del Estado de asegurar el acceso a la ETP
- ❖ Prioridad en la inversión por parte del Estado - según presupuestos Nacional, Provinciales y de la Ciudad de Bs As -
- ❖ Fondo Nacional para el equipamiento de Instituciones de ETP - financiado con recursos del Tesoro Nacional -

ASPECTOS: NORMAS GENERALES Y COMPLEMENTARIAS

3

Se agrega al Art. N° 10 de la Ley N° 24195
 "Educación Técnico Profesional, que otorgará título técnico profesional de nivel medio, impartida por instituciones específicas, de tres años de duración como mínimo"

EL VALOR EDUCATIVO DE EL QUIJOTE

por el Dr. Pedro Luis Barcia

Conferencia realizada en sesión pública de la Academia Nacional de Educación el día 1 de agosto de 2005

La Academia Nacional de Educación quiere memorar y celebrar el cuarto centenario de la publicación de la primera parte del *Quijote*. Es un acierto la decisión. Es discutible si el acierto perdura cuando se me elige como mediador o puente entre los dos elementos titulares, en mi carácter de miembro de las dos academias involucradas: la de Educación y la de Letras. Pero puestos en camino, ya que de una novela de camino hablaremos, allá vamos.

Desde el arranque quisiera distinguir tres adjetivos que, aunque emparentados, no son idénticos; valor *didáctico*, valor *pedagógico* y valor *educativo*. Estas tres calificaciones se barajan en el campo de la educación con fácil promiscuidad, y como si fueran sinónimos. Esto ocurre porque sus acepciones cambian según el uso que diversos autores les asignan, más allá de los diccionarios de las ciencias de la educación.

Voy a establecer una distinción convencional entre esos tres adjetivos y sus alcances respecto del uso que les daré en esta exposición y me esforzaré en mantener con coherencia la distinción de planos.

Por ejemplo, lo que por muchos siglos se entendiera como el uso fundamental de la lectura en la educación, su valor pedagógico, ya no es hoy el mismo. Se leía para aprender, para saber, para nutrirse. ¿Y el gozo? Al pozo.

Hoy sabemos que los valores usuarios de la lectura son muchísimos. El vocablo "uso" no es pedestre, ni ramplón, ni pragmático estrecho: es simplemente, operacional. Así, respecto de la lectura, podemos hablar de un uso *divertido*, en su acepción etimológica, "apartarse de...", de la vida cotidiana, ramplona y monótona, en busca de otras realidades; como quien da un paseo por barrios no explorados; es una forma de viaje o turismo gratis, propio para docentes. Un uso *evasivo*, para escapar a lo oprimente cotidiano, o familiar, o vital. Por el contrario, un uso *insertivo* —neologismo bien hecho y necesario que cabe adoptar— es la lectura que le hace a uno comprender la vida, que nos mete en el meollo, en la médula de ella. Un uso ampliatorio de la experiencia personal, y este uso tiene muchas puertas posibles. Y así parecidamente.

Todos estos usos son lícitos y válidos, siempre que no se consideren como excluyentes o exclusivos. Cada uso según el momento y la necesidad del lector, del usuario. Aun cabe afirmar que un mismo texto para el mismo lector puede tener usos diversos. Y ser, como decía el Apóstol, "todo para todos", según las oportunidades. La clave es la oportunidad y adecuación del uso respecto del texto elegido. Está probado que no se le pueden pedir nueces al olmo.

Ha habido una larga tradición, que arranca de los griegos, pasa a los romanos, a los medievales y llega hasta la modernidad iluminista de la Ilustración, y entonces comienza a matizarse, que vio siempre jánicamente al texto literario, con dos caras asociadas. Fue Horacio quien plasmó en una fórmula —o, por decir mejor, que los hombres convirtieron en fórmula por ser una expresión sintética— del allegamiento, de la articulación, en toda obra, de dos planos: lo útil y lo dulce, la docencia y el gozo, digamos: "Consiguió todos los sufragios quien unió lo útil y lo agradable" ("*Omne tulit punctum, qui miscuit utile dulce*", *Ad Pisones*, v. 343). Este *miscere utile dulce*, el mezclar lo dulce o agradable, con lo útil o educativo, atravesó los siglos... hasta el XIX. Allí se alza la sombra lúcida de Edgar A. Poe quien condenará el lema horaciano y la actitud que su-pone (que pone por debajo), y propondrá otra fórmula expresiva que crearía su historia: "la herejía didáctica". No mezclamos el agua de la gracia poética con el aceite sapiencial, ni el ruiseñor que canta gozosamente con el chistido nocturno del búho de Minerva o Palas Atenea.

Estimo que en estas dos enunciaciones contrapuestas se cifra el alcance posible del título de mi exposición: valor educativo del libro de los libros ficcionales de nuestra lengua.

Retomo la tríada de adjetivos mencionados (didáctico, pedagógico, educativo) y avancemos con distinguos en el campo literario.

El valor didáctico

Paul Valéry decía: "Los orígenes de las literaturas son fantásticos o didácticos". La afirmación es sorpresiva, pero puestos a considerarla no es fallida. En el comienzo de la literatura griega —madre de Occidente— está Hesíodo, antes que el padre Homero, autor de dos obras mayores: *Teogonía* y *Los trabajos y los días*. El primero versa sobre el origen de los dioses, y de las realidades del mundo a partir de sus manos. Lo que para un griego no ateo era un hecho religioso, para un no creyente se trataba de un texto fantástico, pura imaginación al margen de la realidad. En cuanto a la otra obra, *Trabajos y días* (que parece un enunciado de la CGT, siempre que se interprete el título como "pocos días de trabajo") es una obra poco frecuentada por los lectores contemporáneos. El gran tema axial de este texto es: el origen del mal en el mundo radica en la naturaleza humana. Es esta pieza la que nos narra que los dioses hacen del caos un orden, en el que los humanos van introduciendo una gradual degradación. Los mitos que este texto

ha legado a Occidente son capitales: el de Prometeo, el de Pandora y el de las cinco edades (que luego los latinos simplificaron en cuatro) en el proceso de la humanidad, por deterioro de la justicia. Para superar la presencia del mal en el mundo se impone la necesidad del trabajo. Pero vamos al plano didáctico de *Trabajos y días*. La obra contiene un conjunto de consejos para la vida moral, social y familiar, pero, además, instrucciones prácticas para el manejo del calendario de siembras, cosechas y trabajos del campo. Veamos un par de ejemplos:

“Con tu hermano, pon delante, entre bromas, a un testigo” (v. 370).

“Construye trabajando en casa, dos arados distintos: uno de una sola pieza y otro articulado. Los timones de laurel o de olmo son más seguros; la reja, de encina, y el dental, de carrasca” (v. 345).

“Manda a tus criados avenar el sagrado grano de Démeter (el trigo) cuando por primera vez aparezca el forzudo Orión (fin de junio, comienzos de julio), en una era redonda y en un lugar aireado. Con la medida, distribúyelo bien en jarras; y, a continuación, una vez que coloques ordenadamente todo el alimento dentro de casa, procúrate forraje y estiércol para que tengan abundancia los bueyes y los mulos” (v. 600).

Estas propuestas tan concretas de labores y tareas cotidianas y su proceso, no desaparece en la literatura. Quien haya cursado la “Memoria del maíz de Antioquia”, del colombiano Gregorio Gutiérrez González, sabrá a qué me refiero: cómo se prepara la tierra para el sembrado, los abonos, los cuidados por el frío, las formas de la cosecha, y demás.

A esto aludo cuando hablo del valor *didáctico* de la literatura, de la poesía, nada menos, de un griego y de un hispanoamericano.

El valor pedagógico

Es el que encarna la fábula. La fábula es obra de letrados (Esopo, Fedro, Lafontaine, Godofredo Daireaux, Leonardo Castellani). El pueblo no genera fábulas, en tanto hablemos de narración con moraleja explícita. El pueblo no es pedagogo, es educador, en todo caso.

La fábula exhibe, al pie, el ancla pedagógica, que nos dice que la ficción ha sido escrita para esa línea final admonitoria que es la moraleja. Volvamos al maestro Horacio, quien recuerda al lector: “Es de ti de quien habla la historia” (“*De te fabula narratur*”, *Sátiras*, I, 69-70). Quitá el nombre y aplicate el sayo.

La concepción de la fábula, como la de la parábola y el apólogo –todos nacidos en Oriente, por eso nos orientan y no nos “occidentan”, dijera Unamuno– responden a una percepción espontánea de los maestros verdaderos, que enunciarían escuetamente santo Tomás de Aquino: “El estado actual de nuestro intelecto –edad de hierro, para los griegos; pecado original, para los cristianos– no nos permite percibir los conceptos de manera directa, sino a través de imágenes. Por eso, se encarna un valor, un concepto, una idea, en una imagen, en un fantasma. Se fabrica la píldora dorada y dulce.

Es lo que enseña Patronio al conde Lucanor: “Le ponemos miel a la melecina (medicina) porque como el fígado se paga (le gusta) la miel, la atrae hacia sí, y lleva consigo la melecina”. ¿Más claro? No le eche agua porque diluye la melecina, y el concepto.

El valor educativo

Hay una distinción fundamental que propone Goethe entre la intención pedagógica y el efecto educativo. El camino del infierno docente está empedrado de buenas intenciones pedagógicas. Es el caso, por ejemplos, de la literatura infantil y las autoras bieintencionadas. En lo humano, las intenciones no siempre se reflejan en los logros, y hay que atender a éstos. Una obra puede no tener ninguna intención pedagógica pero puede cumplir con firmeza una función educativa. Se trata del efecto educativo en el lector, que es lo que cuenta, y no solo de atender a la otra punta del hilo, la intencionalidad del autor o, en nuestro caso, del docente.

La literatura puede dar abundantes ejemplos de desacuerdo entre intenciones pedagógicas y efectos educativos. Citemos solamente dos. Cuando el clérigo Jonathan Swift escribe *Los Viajes de Gulliver*, en medio de una ardua discusión teológica del medio inglés, en torno a la verdad absoluta y la verdad relativa, intenta mostrar cómo un hombre, el mismo hombre, cambia su percepción de la realidad, su estimativa y sus juicios, según transite por reino de gigantes, donde se siente enano; o por reino de liliputienses, donde se siente gigante. Esa es la intención de Swift y la propuesta de su tesis. Pero, difícilmente, hoy los lectores infantiles de las aventuras de Gulliver reparen en esa intencionalidad –más definidamente: la ignoran en absoluto–, y, no obstante, gozan con las desopilantes situaciones que generan los trasvases de mundo que padece el personaje en medio de unos y de otros seres contrastados. Ahora bien, la idea de lo relativo en el hombre en relación con sus circunstancias, va infiltrándose en el ánimo del muchacho, sin prédicas, y a través de las imágenes y situaciones. Este es un caso de efecto educativo no advertido.

Cabría recordar las intenciones y los efectos de otra obra clásica de la literatura universal, entre tantas otras, adoptada, con apropiamiento, por niños y jóvenes, como es el caso de *Las aventuras de Robinson Crusoe*, de Daniel Defoe. Lo que buscó el autor era argumentar a favor de la capacidad de iniciativa inglesa para generar asentamiento y colonias en cualquier parte. Muy otra cosa es lo que ve y lee en la obra, o en la película, el muchacho.

De igual manera que los efectos señalados, cabe decir que los efectos educativos de una obra no son, muchas veces, programables, y aun previsibles. Lo que los lectores aprenden para la vida en un texto no siempre ha sido parte del comentario docente de ese texto en clase. Ortega decía que en una novela de Ramón Pérez de Ayala descubrió cómo le habían robado la billetera; otro lector descubre su vocación en las páginas de un libro; otro, la salida a una situación humana difícil, y así parecidamente. Lo tengo probado.

A este proceso por el cual un lector se agencia o adueña de un texto, y se lo aplica a sus necesidades y situaciones, lo llamo “apropiamiento”. Hablaba, vez pasada, con Santiago Kovadloff y le decía que descubrí que un amigo común afirmaba que el *Moisés*, de Santiago, era el mejor de sus libros. Como no coincidía con él, discutimos sobre el porqué de su afirmación, y, a medida que exponía sus razones, yo advertí que “se había puesto el libro”, para decirlo a lo argentino: el lector padecía lo que se ha llamado “síndrome de Moisés”: es decir el drama del que no alcanza el terreno anhelado y muere a la vista de él. Esa suerte de tantalismo al que fuera condenado el nobilísimo conductor hebreo. El libro era un espejo para ese lector. No siempre leemos, muchas veces *nos leemos* en los libros ajenos. Si Flaubert dijo: “Voy a hablar de mí,

a propósito de *Madame Bovary*”, este lector dicho podría apuntar: “Voy a leerme, a propósito de un ensayo de Montaigne”.

El efecto educativo, pues, no tiene que ver, necesariamente, con la fidelidad al nivel literal del texto, ni con los propósitos del autor (los que, por otra parte, pueden no cumplirse o desvirtuarse en la obra o enderezar para otro ángulo o contradecir lo propuesto). Por esto, corresponde atender a dos frases como válidas. La evangélica: “Por sus frutos los conoceréis” y la intencional: “Por sus propósitos los conoceréis”. Propósitos y obras, intenciones y efectos.

Terencio Mauro señaló, en una frase algo desvirtuada por la tradición de citación: “Según la interpretación del lector, los libros tienen su destino” (*“Pro captu lectoris, habent sua fata libelli”*). Como se advierte, la frase ha sido seccionada y solo se menciona la segunda parte que, escindida del todo, tiene otra acepción que la de la original completa. Lo que dijo Terencio era que los libros dependen de sus lectores, no que tienen un destino por sí mismos: “Según la interpretación del lector...”. Esta es una muestra evidente de cómo opera la cultura de la cita. La reducción de la frase no ha sido un caso de “jivarización” -reducción del tamaño de la cabeza que guarda relación proporcional con el original, pero en diminuto-, no ha sido, tampoco, “bonzairización”. El procedimiento ha sido, lisa y llanamente, una desvirtuación del sentido.

Estimo que todo cuanto aquí he dicho, y se pueda decir, se resume en la imagen cifrada en una frase de Paul Valéry: “La manzana es delicia en la boca y nutrición para el cuerpo, pero lo primero nos hace olvidar lo segundo”.

Vengamos al libro que nos atarea. *El Quijote* es un libro clásico. Una de las acepciones menores del adjetivo es referirse a aquello que es apropiado o “apto para la clase”. Y en esto no suele repararse.

La primera pregunta que se le ocurre al lector es si es aconsejable la lectura del *Quijote* en las clases de la enseñanza primaria y de la secundaria. Ha habido, en el tiempo, respuestas negativas para ambos niveles: para el primario, por las dificultades de la lengua; para el secundario, por estimarse un libro de desaliento, dados los fracasos de los proyectos del héroe: mal ejemplo para el muchacho que se inicia en la vida.

En principio, el problema es el de casi todos los grandes clásicos –con excepciones, claro, digamos, *El Principito*– respecto de su acceso por el lectorado infantil y juvenil. En realidad, es un problema doble.

- a) Los muchachos entienden poco de lo que leen y se quedan afuera. Cuando lo ideal es que el lector “se haga texto con el texto”.
- b) Los muchachos se aburren, con lo que se pierde todo, porque el aburrimiento es pecado capital para la enseñanza de la lectura y la creación del hábito, pues la clase de literatura debe ser una clase de placer, y no de padecer.

Una experiencia inadecuada, inoportuna de lectura, generará anticuerpos de rechazo y habremos perdido para siempre a un lector potencial del *Quijote*.

La relación con el texto debe responder a lo que dice el refrán: “Con un beso, empieza eso”. El contacto inicial positivo asegurará gozos futuros.

No digo que el texto deba ser de lectura fácil, cuesta abajo, “tobogánica”. No se trata de la concepción desastrosa y de tan lamentables efectos entre nosotros como los de la pedagogía del “panludismo”: en la educación todo es juego. Por supuesto que lo que el chico logra sin esfuerzo, lo olvida con facilidad, como todos, por lo demás; pero lo que le cuesta el peaje, se aprecia y se fija. El esfuerzo personal es una

forma de adueñarse del objeto de conocimiento.

Junto al muchacho está el docente, para asistirlo, para ayudarlo en su aplicación. Pero esta no es como la asistencia de la hija al viejo esquimal, que mastica por él y hace el bolo alimenticio para pasárselo luego a su padre en la boca; esto, porque el viejo ha perdido sus dientes por mascar cosas duras en la vida. El muchacho, en cambio, debe vigorizar su poder masticatorio lectural. El docente no debe darle bolos interpretativos; debe enseñarle a formarlos en la boca de cada cual, con su saliva y exponerlo a los jugos digestivos de la comprensión.

Además, para el alumno, las dificultades vencidas gradualmente son una reafirmación de su capacidad comprensiva, si pone aplicación.

Las adaptaciones de los clásicos

Hay que cuidar, en el contacto de los muchachos con la lectura de los clásicos, las dificultades que el texto supone y las experiencias humanas de las que habla la obra. Usted puede avanzar sin problemas en la propuesta con *El Principito*, *Las aventuras de Tom Sawyer*, *Don Segundo Sombra*, cuentos de Horacio Quiroga, un par de cantos de *Odisea*, y con un entremés de Cervantes, levemente anotado¹.

En primer lugar, digamos, hay que atender al nivel lingüístico del *Quijote*. Cervantes escribió de su obra: “Los niños la manosean, los mozos la leen, los hombres la entienden y los viejos la celebran”. La frase alude a distintas edades de la vida y niveles de comprensión. Los niños podrán manosearla, mirarla y remirla, pero no entrarán en ella. Un muchacho de comienzos del siglo XVII entendía perfectamente qué cosa significaban: *adarga*, *rocín*, *palomino*, *duelos* y *quebrantos* y aun “no quiero acordarme”. Pero esto no se dio en siglos posteriores, y en el XX se quiebra.

Sí, un muchacho del XVII entendería esas expresiones y comprendería, casi sin dificultad, bastante materia narrativa de los seis primeros capítulos con la primera salida. Pero cuando el texto se adensa semánticamente y crece el juego de alusiones culturales, con ironías, intenciones paródicas, juegos intertextuales, ya no; queda afuera.

La lengua de un clásico de hace cuatro siglos tiene serias dificultades para el lector joven. Esto lo advierte Ramón Menéndez Pidal en un ensayo muy poco frecuentado por los docentes: “La lengua de Cervantes en las escuelas”². En sus consideraciones nos advierte acerca del efecto negativo de dar a leer un texto clásico antes de tiempo o de preparación del muchacho, o de adaptación de dicho texto. Como se ha leído: don Ramón, el mayor filólogo hispánico, respalda el criterio de adaptar lingüísticamente el *Quijote*.

Valéry decía que cada época necesitaba sus propias traducciones de los autores clásicos, concepto que va íntimamente unido al nivel y peculiaridades de la lengua en cada época. Con variante de la frase del francés, podemos decir que cada época necesita sus propias adaptaciones de los clásicos para niños y jóvenes.

Admiran mal y flaco favor le hacen a un clásico quienes se plantan en la intangibilidad del texto de los clásicos. “*Noli me tangere*”, “No me toquéis”, parece que les dijera el texto³.

La adecuación sensata y filológicamente competente de un texto clásico se necesita e impone. Claro que no es para todos la bota de potro ni modernizar el texto cervantino, y en esto la creatividad no basta ni suple ni lo filológico ni lo educativo. Se requiere ambas competencias por parte del adaptador.

Un muchacho nuestro frente a un texto aligerado, modernizado y abreviado del *Quijote*, avanza sin dificultad, en un primer plano: el

literal, argumental o fáctico. Entiende los hechos. Ahora, que entienda lo que ellos significan, es decir, que penetre al nivel temático, es otro cantar. Pero los textos valiosos son como alfajores santiagueños: tienen varios niveles. Su abordaje es gradual. Dos refranes lo advierten: “De a uno come la gallina y se llena” y “Poco a poco hila la vieja el copo”. Se trata, simplemente, de la aproximación por grados de comprensión, como en todas las materias. Los diversos planos se van descubriendo despacio.

Pasa como con una película. Cuando usted ve “La pistola desnuda”, comienza por avanzar en el tejido argumental y por percibir los primeros planos cómicos; cuando la ve por segunda vez, ya repara en las acciones que ocurren en un segundo plano y, en el fondo, de las escenas que nos habían quedado inadvertidas en la primera vista, y, además, se repara en detalles del diálogo que se nos escaparon. “Poco a poco...”

Heine comentaba: “Cada lustro de mi vida he releído el *Quijote* con impresiones sucesivamente diferentes”. Esto alude a otra cuestión, que no es la lingüística, sino la experiencial. La vida del lector muda y se enriquece, a medida que penetra en la urdimbre del mundo, de sus cuestiones y cuestionamientos, y esto lo habilita al viviente a descubrir sentidos en el texto que cuando estaba desprovisto de experiencia vital no los podía ver. Una chica de quince años no ha de entender la angustia y la frustración de Emma Bovary, anclada en un pueblecito de provincia, exacerbada su imaginación con lecturas de corte y ciudad grande y fastuosa, que ella no alcanzaba, y pierde el sentido del entorno y se arranca de su medio. Emma se “quijotiza”, en un sentido del vocablo, se aliena con lecturas. A eso hoy le llamamos “bovarismo”. Cuando nuestra jovencita lectora viva algo más, podrá entender dramas y extravíos como los de Emma; pero no a los quince años. Esto nos advierte acerca de que cuando decimos que un texto es inconveniente para tal edad, es porque el lector no está preparado para la carga experiencial que requiere.

Cambia el lector, con el tiempo vivido, y cambia su comprensión de lo humano. Como dice el verso de Neruda, en el poema XX: “Nosotros, los de entonces, ya no somos los mismos”. El viejo Heráclito pudo haber escrito: “Nadie se baña dos veces en el mismo texto”. Con el tiempo —el hombre es un animal crónico—, ya hemos cambiado.

Lo que digo de las edades del hombre en relación con la lectura, pasa también con las épocas históricas. Azorín decía que si tomamos las críticas e interpretaciones que se han hecho, a lo largo de los siglos y épocas del *Quijote*, podemos leer los intereses y preocupaciones que cada época puso en la comprensión del mismo texto. A dónde enfoca su atención, qué atiende y qué desatiende en la obra. Lo mismo puede decirse acerca de la sensibilidad de las épocas históricas y de las generaciones. Vale hacerle cancha a Azorín:

“¿Qué es un autor clásico?. Un autor clásico es reflejo de nuestra sensibilidad moderna. La paradoja tiene su explicación: un autor clásico no será nada, es decir, no será clásico, si no refleja nuestra sensibilidad. Nos vemos en los clásicos a nosotros mismos. Por eso los clásicos evolucionan, según cambia y evoluciona la sensibilidad de las generaciones. Complemento de la anterior definición: un autor clásico es un autor que siempre se está formando. No han escrito las obras clásicas sus autores; las va escribiendo la posteridad. No ha escrito Cervantes el *Quijote*, lo han ido escribiendo los diversos que, a lo largo del tiempo, han ido viendo reflejada en esa obra su sensibilidad. Cuanto más se presta al cambio, tanto más vital es la obra clásica. El *Quijote* es la más vital de nuestras obras”.⁴

Este breve texto nos presenta la literatura clásica como un valor dinámico y abierto, frente a esa visión de cosa estática y cerrada. Un párrafo revolucionario de este autor español que escribe sin estridencias.

Se ha de comenzar por un episodio del *Quijote*, menos aún que un capítulo. Y éste, adaptado, lingüísticamente a la capacidad de la edad del lector. Luego, se puede avanzar con la lectura unitiva de los seis primeros capítulos, que constituyen una unidad. Tal vez, como se ha propuesto, haya sido la idea del autor componer una “novela ejemplar”, no la génesis larvada de una novela amplia. Sale y retorna a su casa, y se cierra el periplo.

Luego, podrá frecuentarse una versión total adaptada. Los muchachos ingleses, por décadas, conocieron a Shakespeare por la obra de Charles Lamb: *Cuentos basados en el teatro de Shakespeare*⁵. En ese libro los adolescentes se ponían en contacto con el argumento y con los conflictos básicos de los grandes textos dramáticos, que habían de leer, en años posteriores, con procesual comprensión de nuevos niveles de sentido.

Consideremos dos posturas frente a los textos clásicos: 1) el texto intocado y 2) el texto adaptado, y veámoslas por separado.

1. El texto intocado.

Se lo precede de estudio preliminar o prólogo, o introducción que sitúa al lector, da información sobre la estructura, y líneas esenciales del texto; sentidos dominantes, intencionalidades del autor, etc. Se lo acompaña con anotaciones que serán, necesariamente, abundantes. Las notas son una seria cuestión de criterio. Debe resolverse si serán filológicas, eruditas, explicativas, sugestivas, actualizadoras. Las notas al pie son siempre una ayuda estimable. Pero pueden hacerse viciosas cuando pierden su función de sostener el texto y pretenden pasar de base de la columna, a capitel. Mi principio frente a esta cuestión es que usted, libremente, puede leer o no las notas que están allí; lo que no puede hacer es leerlas cuando no están.

Es factible que la edición se la acompañe con introducciones a cada capítulo, como hace Martín de Riquer en su edición. También es factible el señalar, como apoyo para la lectura del texto intocado, libros de introducción. Es el caso de obritas tan útiles como *Aproximación al “Quijote”*, del citado Riquer; o *Guía del lector del “Quijote”*, de Salvador de Madariaga⁶.

A veces las anotaciones y las introducciones son tan alongadas y excesivas que se hacen intransitables. Recuerdo, al caso, aquel filósofo francés que había publicado tres tomos titulados *Pour lire Platon*. Cuando un amigo le señaló que su obra triplicaba el volumen de páginas de los *Diálogos*, él dijo: “Precisamente, para que el lector deje mis tomos de lado, y se lance a leer a Platón directamente”. Es una sabia *boutade*.

2. El texto adaptado.

Hay un primer procedimiento que consiste en una “jivarización” del texto. Hay especialistas en reducir cabezas literarias. Como los que trabajan para *Reader’s Digest*: “*Crimen y castigo* en cinco páginas”. Sin pensarlo, definen en la oferta lo que hacen de criminal y en el efecto, el castigo por lo no logrado. Uno recuerda las humorísticas reflexiones de Ernest Hemingway. El título de la broma del norteamericano ya confunde los planos. Los clásicos se caracterizan porque son condensados, son

densos, semánticamente hablando, no tienen palabras ociosas; son médula y huesos, no grasa para lipoaspiración reductora de lecturas.

Cómo condensar los clásicos

“Casi han acabado el trabajo de condensar a los clásicos. Se trata de un pequeño grupo de entusiastas condensadores que han trabajado durante los últimos años para reducir la literatura mundial a bocados comestibles para consumo del agotado hombre de negocios.

Los miserables ha sido reducido a diez páginas. Parece que *Don Quijote* ocupa una columna y media. Las obras teatrales de Shakespeare no pasan de ochocientas palabras cada una. La *Ilíada* y la *Odisea* cabrán en el texto de un componedor y medio cada una.

Es algo magnífico poner a los clásicos al alcance del hombre de negocios cansado o retirado. Pero hay aun un modo más rápido de presentar el asunto a quienes han de correr mientras leen: reducir toda la literatura a titulares de prensa, seguidos de una pequeña nota que resuma el argumento. Por ejemplo:

CABALLERO DEMENTE DE UNA LOCURA ESPECTRAL

Madrid, España (Agencia de Noticias Clásicas) Se atribuye a histerismo de guerra la extraña conducta de don Quijote, un caballero local que ayer por la mañana fue arrestado mientras ‘combatía’ con un molino. Quijote no supo dar una explicación de sus actos”.

Es cierta la afirmación que hizo, hace años, Rodríguez Marín: “Se miente más de lo que se lee el *Quijote*”. Pero la superstición lleva a afirmar que se conoce el libro, como dijera Chesterton: “Clásico es un texto del cual se puede hablar sin haberlo leído”.

La cuestión del valor de un texto clásico no reside en su argumento. El mismo argumento puede ser tratado por dos autores y uno alcanzar nivel de clasicidad y el otro opacarse en el olvido. Porque lo esencial es el tratamiento de la materia narrada, la proyección trascendente que se le dé y la expresión creativa y poderosa de la misma. Chesterton comenta esta situación. Un hombre debe irse por razones de trabajos responsables fuera de su casa por un tiempo. La mujer, sola, es requerida por un vecino insistente. Traban relaciones que se afirman con el tiempo. Cuando regresa el marido, deciden ultimarlos, de común acuerdo, y lo hacen. Pues bien, con ese argumento se hace una mala crónica de noticia policial en un periódico y el *Agamenón*, de Esquilo.

Otro nivel, respetable, es el de las adaptaciones para la educación de los muchachos (y chicas, para que no lo censuren de sexista a uno, por supuesto),⁷ que es el que nos ocupa ahora y aquí. La práctica es milenaria. La aplicaron los griegos con Homero; los latinos con Ovidio; los medievales con las *Metamorfosis castigadas*; los iluministas, con los libros para uso del Delfín.

Este año, a lo largo de tres viajes a España, vi crecer en las mesas de ofertas las adaptaciones del *Quijote* para niños, hasta cubrir una vasta superficie, mayor que las reediciones del texto original. Entre ellas, reconocí un video con dibujitos animados, en cuatro casetes, que había visto, por gentileza de un amigo. Era una excelente animación del texto con los dibujos muy atrapantes para los niños pero...la voz en *off* recitaba textualmente la letra del *Quijote*, incomprensible para el chiquilín español y el pibe nuestro. Un enorme esfuerzo inútil.

Las adaptaciones argentinas del Quijote.

Veamos algunos intentos argentinos, lo que hemos hecho en casa para nuestros niños y adolescentes, en el terreno de las adaptaciones del *Quijote*, que exhiben diferentes actitudes y soluciones frente al problema.

Un caso es el del aporte de José Oría, miembro de número de la Academia Argentina de Letras. En 1947, publicó una “edición para la juventud”⁸. Es una edición que nace de una voluntad de servicio educativo, y cuyo esfuerzo es hacerse puente entre el jovencito y el texto cervantino. Oría comenta: “Son demasiado numerosas las versiones abreviadas para que sea necesario insistir en los sacrificios que ellas imponen” (p.LXII) De modo que, en lugar de abreviar el texto, pasaje a pasaje, como han hecho tantos, en ejercicio reiterado, ensaya otro procedimiento. Selecciona un conjunto de episodios de la obra, apoyado en dos criterios: aquellos que el mismo Cervantes dijera que eran los preferidos del público de su época, como lo sabemos por la conversación que mantienen Quijote, Sancho y el Bachiller Sansón Carrasco (segunda parte, cap. XXVI); y, además de éstos, los que han sido objeto de mayor atención en la historia de la lectura crítica de la novela. Además de este procedimiento, se aplica a suprimir “toda expresión o trozo que pudiera resultar hiriente o malsonante para lectores juveniles” (p. LXIII). Estamos frente a una doble operación, selección de episodios y supresión de pasajes, que se enfrenta con el problema de la continuidad del relato original. Para ello, el académico se ha servido de las palabras del propio Cervantes para zurcir pasajes distanciados y articular episodios aislados. “Tal recurso pareció preferible a hilvanar el relato cervantino con prosa ajena: en la amplia capa primitiva, ha tratado de cortarse el sayo ahora ofrecido a los lectores” (p. LXIV). Es gráfica la imagen: se ha hecho de una capa un sayo, pero ella revela la *capitis diminutio*, de alguna manera inevitable. Para el lector interesado en recuperar la capa original, se han indicado al final de cada capítulo de esta edición, el origen de los capítulos y aquellos que han sido omitidos.

Este es un caso curioso de adaptación: todos los esfuerzos están orientados a aligerar el texto sin meterle mano a su prosa. Para esclarecer voces o escenas que puedan presentar alguna dificultad al lector joven, el texto va acompañado de notas orientadoras muy sobrias, del propio Oría, y otras tomadas de los anotadores clásicos del *Quijote*: Clemencín, Rodríguez Marín, Cortejón, Rufo Mendizábal o Millares Carlo. Ha incluido en el texto algunas ilustraciones de Doré, un mapa de las rutas del *Quijote*, un par de láminas sobre armas de la época. Cierra la edición una excelente selección de pasajes breves de crítica sobre la novela, que abren diversas y complementarias perspectivas sobre el texto. Realmente un trabajo ponderable.

Hacia nuestros días se han ensayado diversas adaptaciones, con resultados diferentes y con aportes diversos. Cronológicamente, la primera es *Los chicos* y el “*Quijote*”, de Alejandro Spiegel y Sergio Saposnic⁹. Es una obrita muy bien pensada y resuelta para poner en contacto al chico, por diversas vías, con el libro clásico. En efecto, como el subtítulo indica, no se ha partido aquí de adaptaciones de la novela, sino del original. Se han elegido un conjunto de capítulos en los que prima la acción, elemento atractivo para la edad, en ocho aventuras y un epílogo. El nivel lingüístico está muy bien adaptado a la comprensión léxica de los pequeños, con algún desliz ocasional. El texto, que narra sencilla y llanamente los hechos, va orlado de dibujos informales, que no fijan imágenes estereotipadas. Además, se incluyen, marginalmente,

breves textos, con los cuales se puede trabajar en clase, en relación con las lecturas, que se abren como ventanas expansivas. Al final, el libro trae una estimulante selección de textos de escritores famosos sobre aspectos de la novela (Nabokov, Darío, Thomas Mann, Borges, etc.).

En el capítulo tres, además del texto, se lo acompaña con una historieta dibujada que recuenta, en lenguaje del cómic, el episodio de Andresillo. Se trata de una acertada trasposición de un lenguaje a otro de la expresión.

Al cabo del libro se indican varios sitios electrónicos con materia quiijotesca, lo que obra como un buen despertador del interés del chico. No es un proyecto ambicioso, es acotado pero de firma potencia dinamizadora. Es un buen aporte el de estos dos autores. Claro, se trata de un instrumento, que deberá pulsar oportuna y competentemente el maestro.

Otro trabajo de adecuación a los lectores jóvenes es: *Don Quijote de la Mancha*. Adaptación de Horacio Clemente¹⁰. Se trata de dieciseis capítulos escogidos que el autor reelabora para los niños. El trabajo se ha ejercitado, previamente, en la adaptación oral de los capítulos, para narrarlos a sus hijos.

Enuncia así su propósito: “Lo mejor que yo pueda hacer (con un diccionario al lado, eso sí) será tratar de entresacar, y de resumir, lo más divertidamente que pueda, una buena parte de las aventuras por las que pasó Don Quijote” (p. 14). La adaptación adolece, por momentos, por la inclusión de voces inusuales para los más chicos. Hay una voluntad de actualizar el relato que va más allá del texto: “una sirvienta cuarentona que trabajaría por nada o, a lo sumo, por café con leche” (p. 17), aplicación innecesaria.

Un último trabajo, también aparecido este año celebratorio, es el de Federico Jeanmarie y Angeles Durini¹¹. En mi estimación es lo mejor que se nos ha dado en el terreno de las adaptaciones. Uno de los autores, Jeanmarie, tiene un buen conocimiento del autor de la obra. Había publicado *Miguel*, una autobiografía ficticia de Cervantes, y este año 2005, *Una lectura del “Quijote”*, obra en que evidencia una frecuentación de la novela y de las críticas y estudios sobre ella, de trasfondo. De igual manera que tituló al libro de interpretación *Una lectura...*, para que nadie estime que pretende en ella alzar verdades generales, a esta obra destinada a los niños y adolescentes, la llaman: “Una adaptación”.

Una primera bondad del libro es que sigue el hilo de las dos partes, capítulo a capítulo, con lo que el lector joven llega a tener una visión total de la obra, al menos a nivel de los acontecimientos. Incluso, es una buena oferta para los adultos que no han leído la novela. El texto es fluido y no tropieza con disonancias léxicas en ningún momento. Las ilustraciones, simpáticas y creativas, son de Eulogia Merle.

Los clásicos traspuestos a otras artes tienen sus limitaciones y dificultades para el valor educativo del niño. Si el muchacho entra después de leído el texto en una adaptación, vale como contraste entre lo que él imaginó y lo que imaginaron otros. No está mal. Pero si son previas o simultáneas son contraproducentes. El muchacho someterá la lectura a las percepciones visuales que tuvo antes de recorrer el texto. Y si acompañan el libro con realismo, la tentación visual del chico lo arrastrará a ojear primero las imágenes antes de cursar el texto, y ya la limitación está impuesta. El daño es grave si las ilustraciones son “realistas”. Si son realistas, como en el caso de Gustave Doré, “imponen” una percepción de la realidad y el niño ve a Quijote, y a todos los

personajes y episodios, a través de los ojos de Doré. La imaginación infantil se estrecha y paraliza, no trabaja, frente a la creación “dada”, diría “impresiva, que el dibujo realista le ofrece. Si no son dibujos realistas, los efectos son diferentes, porque ayudan a disparar la propia fantasía en la conformación de las imágenes mentales que la letra estimula en cada chico. El cine tiene igual efecto que las ilustraciones realistas para los más chicos. Imanta la creatividad y la ata, le quita vuelo. Lo importante es que el muchacho genere sus propias imágenes a partir de la letra, apoyándose en sus propias reservas de ansias, miedos, proyectos, etc¹².

Es altamente productivo, en cambio, que el muchacho ensaye, una vez dado el contacto con el texto adaptado, trato con diversas expresiones artísticas que versan sobre la obra conocida. Eso enriquece la diversidad de soluciones y percepciones, muestra la diversidad de lo humano y la creatividad de la imaginación. Entonces, el muchacho podrá adherir, rechazar, simpatizar o reírse, de la comparación (ilustraciones, esculturas, cine, etc).

En 1942, se editó en nuestro país un libro con dibujos de Disney en colores: *Don Quijote*¹³. Se trata, no de una “disneyzación” del *Quijote*, que hubiera sido, sin lugar a dudas, interesante y creativa, si por tal se entendiera la visión que este talentoso artista tuviera de las aventuras del Caballero de la Mancha. Pero no, se trata de una reducción del *Quijote* a las “figuras” consagradas del pincel de Disney: Mickey es Don Quijote y el Pato Donald es Sancho Panza. No hay creación a partir de las figuras cervantinas, sino sometimiento de estas a las previas de los dibujos animados del genial artista norteamericano. Nos decepciona.

Los aportes educativos del *Quijote*

Hemos visto un aspecto de las intenciones educativas de acercar el texto clásico a los muchachos. Veamos ahora qué aportes educativos ofrece la lectura del *Quijote*. Sintetizaré los puntos:

1. Educación expresiva para el lector que, al cursar la novela, enriquece su conocimiento de la lengua, amplía su léxico, su fraseología, matiza su propio decir y flexibiliza su sintaxis.
2. Acrece sus aptitudes y calibra sus competencias de comprensión lectural.
3. Estimula el desarrollo de la imaginación, afina la sensibilidad y la inteligencia estéticas.
4. La ficción itinerante del *Quijote* es una imagen del camino de la vida, y se propone como una encarnación de una milenaria estructura (viene, por lo menos, del Barlaam y Josafat) en la que el héroe avanza por la ruta y va teniendo aventuras y episodios que se enhebran al hilo del camino, encuentros diversos y encrucijadas que lo obligan a la elección, al tiempo que templan su carácter y prueban su decisión.
5. Es una propuesta de una vida desplegada, azarosa, finalmente cerrada, que constituye una parábola de toda vida. Dota al lector, al cabo, de una percepción unitiva del relato biográfico.
6. La novela se le propone como una suerte de simulador de vuelo, en el que el joven lector puede acompañar, simpáticamente, las vicisitudes del protagonista y, por momentos vivirlas vicariamente.
7. El *Quijote* es una muestra viva y varia de la diversidad de lo humano: de oficios, de niveles sociales, de intereses en juego, que es un reactivo contra la homogeneización adveniente en la cultura.
8. En medio de esa diversidad, hay una específica que destacar: la

variedad de las hablas. Cada personaje habla desde sí, y diferenciadamente.

9. La novela encarna el allegamiento y aun armonía de la oralidad y la literariedad. Los cuentos populares, los refranes, junto a las novelas de caballerías y las pastoriles.
10. Al tiempo, propone la convivencia de dos formas de cultura: la ágrafa y la letrada. La sabiduría placera de Sancho y las bachillerías del Cura.
11. Muestra la convivencia armónica y aun integrada de los contrarios: Quijote y Sancho.
12. Enseña la complementariedad de los hombres y aun de las antípodas. El baciuelmo, es las dos cosas en una: la vulgaridad de la bacía de barbero y el yelmo, que es cobertura heroica de los caballeros. La palabra cifra los dos flancos de la obra.
13. Le enseñará al muchacho la importancia de la comprensión del otro y la tolerancia activa. Bastaría solo repasar los diálogos del amo y su escudero, o el de ambos a propósito del gobierno de la ínsula Barataria.
14. Afirmará la conciencia del poder del diálogo para la convivencia. Y la importancia de escuchar.
15. Le ayudará a distinguir los mundos utópicos de los reales, y a apreciar el valor de la utopía en la vida individual de cada uno.
16. Finalmente, la idea de complejidad que está en la raíz de toda realidad humana.

Por supuesto, que todos estos aportes no se le dan al muchacho de una vez. La frecuentación de una obra como esta irá despertando cada una de estas adquisiciones que este texto clásico preserva para quien sabe transitarlo. Y, junto a el muchacho lector, siempre, el docente. Con la función de sugerir la dirección de la atención, interrogar sobre qué se ve, cuestionar lo que parece paladino. Parteano la lectura.

El *Quijote* aguarda al muchacho como una encina poblada de pájaros.

En uno de los pasajes finales del libro, Cervantes recuerda la frase: "En los nidos de antaño no hay pájaros hogaño". Sí que los hay, pero hay que saber despertarlos, pues están táticos, y adormecidos. Como la nota en el arpa becqueriana.¹⁴

Notas

1- Puede verse, Barcia, Pedro Luis. Un corpus de lectura, Buenos Aires, CONSUDEC, 2005, Colección Tercer Milenio, 36. Contiene la nómina de cien libros aconsejables para el 3° de EGB y Polimodal; mi nómina nos fue pedida por el Ministerio de Educación y, sobre ella, se definió un centenar de textos para las bibliotecas escolares.

2- Menéndez Pidal, Ramón. "La lengua de Cervantes en las escuelas", en Miscelánea histórico literaria, Buenos Aires, Espasa Calpe, 1952; Colección Austral, 1110, pp. 35-40.

3- Azorín, en "Hacia Cervantes", en Los valores literarios, Buenos Aires, Losada, 1957, pp. 23-31, insiste en algo más aún: cada época requiere sus propias interpretaciones de los clásicos (como he de considerar más adelante) y que "mientras la interpretación literaria ha evolucionado, la gráfica ha quedado estancada". Cada época requiere sus propios ilustradores, no podemos seguir iluminando los clásicos con Gustave Doré.

4- Azorín. Lecturas españolas, Buenos Aires, Espasa Calpe, 1957; Colec. Austral, 36, p. 12.

5- Hay una antigua versión española en la Editorial Araluce y, una más actual, en la Colección Austral, n° 675, de Espasa Calpe.

6- Riquer, Martín de. Aproximación al Quijote. Barcelona, Salvat Editores, 1970; Biblioteca Básica, 19. Madariaga, Salvador de. Guía del lector

del Quijote. Ensayo psicológico sobre el Quijote Buenos Aires, Editorial Sudamericana, 1972.

7- Es realmente insensato y ridículo el pretender manejarse idiomáticamente con esa dupla que se comenzó a aplicar en castellano en España, en los trabajos sobre educación durante la LOGSE, como una forma de superar el sexismo: "El/la docente expone a los niños/las niñas..."

8- Cervantes Saavedra. Miguel de. El ingenioso hidalgo don Quijote de la Mancha. Edición para la juventud. Texto comentado y anotado por José A. Oría, Buenos Aires, Ediciones Estrada, 1947, 401 pp.

9- Los chicos y el Quijote. Aventuras parra leer y pensar. Sobre el original El ingenioso hidalgo don Quijote de la Mancha. Alejandro Spiegel y Sergio Saponisic. Dibujos de Horacio Sánchez Fantino, Rosario, Homo Sapiens, Ediciones, 2002; la última edición es la de 2005, con motivo de la celebración del cuarto centenario de la primera parte.

10- Don Quijote de la Mancha. Adaptación de Horacio Clemente. Ilustraciones de Saúl Oscar Rojas, Buenos Aires, Astralib Cooperativa Editora, 2005.

11- El ingenioso hidalgo don Quijote de la Mancha. Una adaptación de Francisco Jeanmarie y Ángeles Durini, Buenos Aires, Emecé editores, 2005, 223 pp.

12- Este año he visto, en Lima, Perú, una notable adaptación teatral, hecha con actores y muñecos, realizada por un conjunto experimental ecuatoriano. Notable trabajo de creación.

13- Don Quijote. Ilustraciones de Walt Disney, Buenos Aires, Editorial Tor, 1942; encuadernado en cartón.

14- Quisiera dejar constancia de un aporte del pedagogo correntino Alfredo Ferreira (1863-1938), que fue miembro de la Academia Argentina de Letras. Este activo positivista se salía de sus propios parámetros, gracias a su talento e iniciativa. Sus ideas pedagógicas las fundamentó en Pestalozzi, Froebel, Spencer y, en lo local, Sarmiento. A partir de la visita que hizo su maestro Santiago Fitz Simón, Director de la Escuela Superior de Comercio de la Nación, a establecimientos análogos de Norteamérica e Inglaterra, apreció la importancia que se le daba, entonces, a la literatura en la formación de los contadores. Shakespeare y Milton eran autores frecuentados diariamente por los alumnos. Estimulado por esto, crea un curso de Literatura en el tercer año de la carrera de Contador Público, en la Escuela Superior de Comercio y Ferreira hace una experiencia que dura cuatro años, entre 1906 y 1909, con el Quijote. Los objetivos eran ejercitar la expresión escrita y familiarizar a los alumnos con obras maestras. Operó así: los alumnos leían un capítulo y lo resumían por escrito; luego, guiados por el profesor, iban haciendo observaciones léxicas, fraseológicas, estéticas, psicológicas, capítulo a capítulo y línea a línea. Se apuntaban sintéticamente y se distribuían. A la vez, se iban comentando dos obras, una biográfica y otra crítica sobre Cervantes. Entre los objetivos enunciados, destaco: 1) "Que amplíen sus vistas filosóficas y aumenten su experiencia de vida. Napoleón hubiera hecho maestro suyo a Corneille por la penetración del espíritu humano que su teatro revelaba. 2) Que aumenten su registro expresivo y se animen a usarlo con libertad. 3) Generar inducciones personales y originales a partir del contacto directo con la obra".

Junto a estas proposiciones, figura una frase cegatona de Comte pero coherente con su concepción, referida a Quijote: "Acción nociva de la lectura por la lectura sin propósito útil de producción. La curación final del héroe después de una vida de acción por campos y aldeas, golpes y victorias pasajeras, en que no leyó un solo libro y en que lo objetivo reestableció su dominio".

En la exposición de su labor pedagógica, adjunta trabajos de sus alumnos. En otros años, Ferreira incluyó en el curso: La vida es sueño, La Celestina, El lazarrillo de Tormes. Rescato alguna reflexión incluso: "Los didácticos ya no pueden fijar principios normativos: todo un período de nuestra Pedagogía y de la Pedagogía universal estuvo lleno de ese apriorístico debe hacerse y aun de cómo debe hacerse. Mandar es más fácil que cumplir. Ahora, la enseñanza ha entrado en una nueva faz: hay que influir con el ejemplo: 'Así lo he hecho: otro puede hacerlo mejor'" (t. VIII, n° 21, 1910, p. 102).

Este olvidado trabajo se recoge en: Archivos de Pedagogía y Ciencias Afines, La Plata: "Sobre el Quijote: un programa de castellano", t. VI, 198, n° 10, pp. 3-18; "El Quijote didáctico", 1910, n° 21, pp. 402-435; t. VIII, 1911, n° 22, pp. 41-63 y 1911, n° 24, pp. 412-426.

LA EDUCACIÓN DEL INGENIERO Y EL EJERCICIO PROFESIONAL EN EL NUEVO PANORAMA INTERNACIONAL

El programa “PROMEI”

por el Ing. Marcelo Antonio Sobrevila

Los fenómenos sociales y económicos que está viviendo la humanidad en esta época de grandes transformaciones, han alcanzado a la ingeniería, sea en su interpretación conceptual, como en la forma de ejercitarla. Muchos son los síntomas de esta transformación. Desde la misma definición de lo que debe entenderse por ingeniería en el momento actual, como también la aparición de ingenieros en posiciones de la sociedad antes nunca vistas, hacen que esta profesión deba ser tratada hoy con particular atención.

En el mundo, las profesiones tradicionales que encontramos en el ejercicio de la política ocupadas de la conducción de los países, son ahora compartidas por ingenieros que muestran desempeños positivos en las sociedades a las que gobiernan. También, es notoria la aparición de ingenieros en puestos de altísima dirigencia de las organizaciones, tanto estatales como privadas, con óptimos resultados. Todo tiende a demostrar palmariamente a las sociedades del mundo, que el ingeniero actual difiere cada vez más del tradicional aparecido en los albores del siglo veinte.

La vieja imagen del técnico superior ensimismado en su tablero de dibujo diseñando o proyectando obras y componentes de la tecnología, provisto de aquellas viejas herramientas –aunque maravillosas para su tiempo– como eran la regla de cálculo o la caja de compases y los tiralíneas, ya no existe. Pero no sólo cambiaron las herramientas. El ingeniero actual es culturalmente mucho más. Es un dirigente, un ejecutivo, un director, un líder cuya senda de acción va mucho más allá de los hechos tecnológicos que él mismo produce.

La capacidad de análisis y la capacidad de síntesis que le otorga de antiguo el estudio de las ciencias básicas, son ahora solo un componente más de su personalidad. Han hecho su aparición otras virtudes que lo habilitan para expandir sus formas de gestión, producto de las aptitudes otorgadas por la capacidad de crear, construir y operar. Estos tres componentes han sobrepasado largamente aquel componente científico antiguo que se debía a su sólido conocimiento de la matemática, la física y la química. El ingeniero moderno y con más razón el que debemos formar en las universidades de ahora en adelante, no será un dependiente de la preparación en ciencias fisicomatemáticas solamente.

El ingeniero moderno no puede prescindir de la biología sumada a las ciencias fisicomatemáticas, como base intelectual de sostén de su profesión. Debe concebir obras y productos, luego construirlos o fabricarlos y finalmente, operar y administrar lo concebido con la más alta eficiencia. Esta última virtud hace necesario preparar a los futuros ingenieros con una concepción muy diferente a la antigua, solamente de

base fisicomatemática. La ingeniería ha dejado de ser, ya hace tiempo, simplemente ciencia aplicada, una especie de producto subalterno de lo científico. Tampoco el ingeniero es un científico como antiguas ideas suponían, o solo un práctico en lo suyo. Es algo enteramente nuevo y diferente en las sociedades, es un profesional que se ocupa de concebir, producir y administrar el “*habitat*” del hombre. Todo da razón a José Ortega y Gasset cuando nos dijo en su memorable “*Meditación de la Técnica*”: “*La técnica es lo contrario de la adaptación del sujeto al medio, puesto que es la adaptación del medio al sujeto*”. La ingeniería se ha socializado por esta causa.

Por todo ello, es bueno repasar la situación actual, haciendo mención a los principales hechos que estamos observando. En primer lugar, el estudio de la investigadora Rosalind Williams del Massachusetts Institute of Technology, MIT, que nos alerta diciendo que la ingeniería soporta una crisis de identidad, encaminándose hacia ser “*la profesión del todo*”. Se acentúa la importancia que ha de tener, de aquí en adelante la enseñanza de la ingeniería, que deberá integrar los elementos técnicos con los científicos, humanísticos y sociales. Remarca este estudio que la labor profesional del ingeniero para los tiempos que vienen, se practicará en base a dos modelos bien definidos. Uno de los modelos será el del ingeniero dedicado al diseño mediante la investigación, los desarrollos y la innovación. El otro modelo se dedicará a los sistemas, por lo que será un dirigente y un organizador. Más sintéticamente, unos serán los que conciban las nuevas realidades, mientras que los otros se encargarán de actuar como constructores, operadores y administradores de lo concebido. Mientras, por nuestras universidades navega la idea de un solo modelo basado en la forma de preparar a don Luis Augusto Huergo, nuestro primer ingeniero, lo que comporta más de un siglo de antigüedad para conceptos todavía en uso.

Otro investigador muy reconocido, el profesor Wlodzimiers Miszalski de la Universidad de Tecnología de Varsovia, al hacer un repaso histórico de la evolución del ingeniero a lo largo de la historia, señala que hemos llegado a una situación en que la ingeniería se ha vuelto múltiple e híbrida, obligando al ingeniero actual a tener que reformar fuertemente su forma académica de preparación. Estas tendencias también se ponen en evidencia en los Estados Unidos de Norteamérica a través de sus estadísticas. Un 30 % de los ingenieros en ese país se dedican a diversas modalidades de administración, en ámbitos que no siempre son los habituales.

Algunos síntomas de estas nuevas realidades que se avecinan, se han hecho evidentes actualmente con casos bien concretos. La República Popular China con sus 1.300 millones de habitantes –país

nada fácil de administrar por su tamaño y su historia- nos está asombrando por su desarrollo social y mejora de la calidad de vida de su gente. Resulta llamativo que en los últimos 15 años en que este fenómeno se ha producido, China tuvo solo dos presidentes encargados del milagro: el actual Hu Jintao, ingeniero hidroeléctrico, y el anterior Jiang Zemin, ingeniero electromecánico. Si bien ambos -al dedicarse a la política- debieron agregar estudios de postgrado en otras ciencias, la base intelectual que formó su personalidad emprendedora con sentido ejecutivo, es típicamente la actitud de todo ingeniero frente a un problema. Además, sus gabinetes, la banca, la industria y las empresas chinas tienen al frente ingenieros.

El caso de China no es aislado. En nuestro país un distinguido banquero es, por formación básica ingeniero electrónico, además de master en lo suyo específico. Los bancos incorporan cada vez más ingenieros por las ventajas que presenta su metodología de trabajo, lo mismo que las empresas de diverso tipo. Político de renombre por su actuación en un tramo de la historia reciente como Yasser Arafat, era ingeniero civil graduado en El Cairo, y un presidente recientemente elegido en un país árabe conocido por su fundamentalismo, es ingeniero graduado en la Universidad de Teheran. Son ejemplos de estas tendencias que comentamos.

Concluimos reflexionando que frente a estas realidades que se nos aproximan aceleradamente, nuestro país no ha permanecido indiferente. La Secretaría de Políticas Universitarias, dependencia del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, organizó en 2004 por Resolución SPU 111/04 una Comisión "ad hoc" que se encargó durante 4 meses de estudiar esta singular situación, y sentar las bases para que este problema sea tratado con el detalle debido, por medio de organismos idóneos. Las mismas autoridades superiores del país han manifestado que "la formación de ingenieros es un campo clave en el desarrollo económico nacional".

Esto se ha puesto en marcha por medio del Consejo Federal de Decanos de Ingeniería, CONFEDI, dentro de un programa titulado: "Proyecto de Mejoramiento de la Enseñanza de la Ingeniería", que responde a la sigla "PROMEI" y que consistirá en una serie de talleres a celebrarse entre los años 2005 a 2007, para entrar en acción cerca del 2010 nuevos planes de enseñanza para la ingeniería en Argentina y formar el llamado "Ingeniero argentino 2015". El PROMEI aspira entonces a revisar y actualizar los programas de estudio, a fin de darles una nueva configuración, racionalizando carreras, la cantidad de títulos, y dotando al graduado de la versatilidad necesaria para la movilidad internacional que ya es un imperativo y de la visión cultural necesaria.

EDUCACION EN LA ARGENTINA

PLAN DE CIENCIA Y TECNOLOGÍA

El 1 de junio se presentaron las **Bases del Plan Estratégico Nacional de Mediano y Largo plazo en Ciencia, Tecnología e Innovación**, que se propone establecer una política de estado en su desarrollo y alcanzar el 1% del PBI en 2015, como una de las metas programadas a largo plazo.

Durante el acto estuvieron presentes el Ministro de Educación, Ciencia y Tecnología, **Lic. Daniel Filmus**; el secretario de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva, **Ing. Tulio Del Bono**; el Director del Observatorio Nacional de Ciencia, Tecnología e Inno-

vación Productiva, **Mario Albornoz**; y el Director Nacional de Planificación y Evaluación, **Jorge Fontanals**.

El Plan establece metas cuantitativas y cualitativas a alcanzar en 5 y 10 años, con el objetivo de promover la transición hacia una economía basada en el conocimiento.

Uno de sus objetivos principales consiste en alcanzar una inversión en Investigación y Desarrollo (I+D) equivalente al 1% del PBI, considerando un aumento de la inversión privada, ya que es la inversión mínima necesaria para visualizar un desarrollo dinámico y sostenible en el tiempo.

Habrán planes anuales y plurianuales formulados por la Secretaría de Ciencia y Tecnología (SeCyT), en un marco general de integración, y desde una perspectiva que combine equidad con crecimiento.

En lo inmediato, este año se implementarán becas para investigadores de zonas postergadas, y se impulsará con el **CONICET** un programa de arraigo de investigadores en el interior del país.

Los **objetivos estratégicos** del plan son:

- Orientación de la investigación y desarrollo hacia un mayor conocimiento de los

problemas de la sociedad, la mejora de la calidad de vida y el desarrollo social.

- Creación y aplicación de conocimiento para la explotación responsable de los recursos naturales protegiendo el ambiente.

- Fortalecimiento de la innovación, la modernización y la vinculación tecnológica en la producción industrial y agropecuaria.

- Aumento de la base científica y de la capacidad tecnológica.

CIFRAS SIGNIFICATIVAS EN MATERIA DE CONFLICTOS DOCENTES

De acuerdo con datos del Centro de Estudios Nueva Mayoría, el ciclo lectivo 2005 tendría el récord de conflictos docentes de los últimos 26 años

El estudio expresa que entre el 1 de enero y el 26 de julio de 2005 se registró la mayor proporción de conflictos docentes en relación con el total de paros y medidas de fuerza de todas las organizaciones sindicales del país. Los gremios docentes, que representan el 8% del total de trabajadores formales, reúnen actualmente el 40% de la conflictividad laboral total.

En lo que va de 2005, los docentes ya protagonizaron 173 conflictos, cifra mayor que en los últimos 14 años completos, desde 1991.

Al analizar datos retrospectivos, el estudio señala que desde el 1 de enero de 1980 al 26 de julio de 2005 las organizaciones sindicales protagonizaron un total de 10.145 paros y medidas de fuerza, de las cuales 1.887 fueron realizadas por los gremios del sector docente, representando el 19% del total.

Además de 2005, los años que mayor cantidad de conflictos hubo con los gre-

mios del sector educativo fueron 1993 y 1991.

En 1993, los docentes concentraron el 38% del total de medidas de fuerza. Durante ese año los gremios del sector protagonizaron 90 conflictos. En 1991 realizaron 170 medidas de fuerza en todo el año. Ambas cifras ya fueron superadas este año.

Recuperar el tiempo

El análisis de los conflictos docentes muestra que durante la primera mitad de los años ochenta representaron sólo el 5% del total de medidas de fuerza; y en la segunda mitad constituyeron el 18% de la conflictividad laboral total.

En la primera mitad de los años noventa, los conflictos docentes registraron el 27% del total de conflictos, con un dato significativo: en 1993, año de mayor crecimiento económico del período, los

conflictos llegaron al 38% del total.

En la segunda mitad de la década pasada los paros docentes disminuyeron (en parte fueron sustituidos por la carpa docente) y registraron el 15% de la conflictividad laboral total.

En los cinco años de la primera década del 2000, los docentes registran el 24% de la conflictividad laboral, ubicándose por encima del promedio que representaban desde 1980, que era del 19%.

El incremento de los paros docentes plantea la posibilidad de que se vuelva a repetir el incumplimiento del mínimo de 180 días de clase, que ya tuvo lugar en 2004, cuando sólo 6 distritos del país lo cumplieron.

En este contexto, el Ministro de Educación de la Nación, Lic. Daniel Filmus y el Consejo Federal de Educación estudian alternativas, que no descartan prolongar el ciclo escolar o dar clase los sábados.

Evolución anual de los paros docentes (1980-Julio 2005)

Año	Paros	Año	Paros
1980	0	1993	90
1981	0	1994	49
1982	0	1995	61
1983	51	1996	18
1984	27	1997	32
1985	25	1998	24
1986	106	1999	28
1987	129	2000	38
1988	170	2001	67
1989	198	2002	53
1990	244	2003	33
1991	170	2004	44
1992	57	2005*	173

* Hasta el 26 de julio de 2005

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

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

Horario: de 11 a 18 horas -

Teléfono: 4804-2879

E-mail: info@acaedu.edu.ar

Impulsan en la Conferencia Iberoamericana de Educación el canje de deuda

Una declaración de la OEI en Toledo así lo establece

Organizada por la OEI, el 12 y 13 de julio se realizó en Toledo, España, la **XV Conferencia Iberoamericana de Educación**, que concluyó con un impulso al canje de deuda por educación en Latinoamérica.

Los ministros de **Argentina, Brasil, Costa Rica, Ecuador, España y México** acordaron avanzar en la consolidación de un **Pacto Iberoamericano por la Educación**, que permita promover operaciones bilaterales de canje de deuda por educación entre los Estados de la

región.

En la cumbre participaron veintidós países, que dieron a conocer una declaración en la que destacan la próxima cumbre de presidentes, cuyo fin es concretar la creación de un **Espacio Iberoamericano del Conocimiento**.

El documento establece la centralidad de la educación como prioridad de los mecanismos de canje de deuda y fija la conversión de deuda como nuevo

instrumento de financiamiento de la educación. Asimismo, sienta las bases para el desarrollo de canjes bilaterales y amplía el consenso de la propuesta liderada por Argentina desde 2003.

Además de los países latinoamericanos, el acuerdo fue firmado por España, primer país en respaldar la propuesta argentina, que fijó el canje de deuda por educación como una prioridad en su cooperación internacional.

XV Conferencia Iberoamericana de Educación

Toledo, España, 12 y 13 de julio de 2005

Declaración de Toledo

Las Ministras y los Ministros de Educación de Iberoamérica, reunidos en la XV Conferencia Iberoamericana de Educación,

Considerando:

1. Que la educación de calidad para todos es un derecho que constituye un factor de primer orden para el desarrollo y la democracia, siendo necesario consolidarla como uno de los ejes centrales de las políticas públicas, para lo cual debemos promover acciones sostenibles y coherentes con las estrategias nacionales de desarrollo y dotar a las mismas con los recursos -humanos y económicos- necesarios para garantizar este derecho.

2. Que el pago de la deuda externa obliga a muchos países de Iberoamérica a destinar cuantiosos recursos financieros en detrimento de los presupuestos que deben dedicar a la educación.

3. Que los grandes retos y desafíos de Iberoamérica exigen una mejor asociación para el desarrollo de las políticas de cooperación, que vele por la convergencia de esfuerzos, la coherencia de las acciones y la concreción de los compromisos adoptados por nuestros gobiernos en los diferentes

foros internacionales, refrendados en las distintas instancias de concertación política de la región.

4. Que en la XIV Cumbre Iberoamericana se acordó fortalecer el financiamiento de la educación, por medio de la obtención de recursos presupuestarios adicionales y de una gestión más eficaz de los existentes, y reforzar para ello el diálogo entre los sectores políticos, educativos y financieros; y siendo necesario promover la convergencia de las nuevas formas de financiación en torno a estrategias de desarrollo humano sostenible vinculadas con la educación.

5. Que una parte de esos recursos adicionales puede generarse a través de iniciativas como el canje de deuda, debiéndose garantizar la orientación prioritaria de estos fondos hacia proyectos educativos, y siendo para ello necesario el desarrollo de mecanismos adecuados para su instrumentalización y seguimiento.

6. Que con este objeto se constituyó un Grupo de Trabajo Iberoamericano, integrado por seis países de la región y la

OEI, el cual ha generado una primera propuesta que se articula principalmente en torno a la promoción de un acuerdo multilateral iberoamericano por la educación en el marco de las iniciativas de conversión de deuda.

7. Que, en la Reunión de Universidades Iberoamericanas realizada en Sevilla en mayo de 2005, con la participación de más de cuatrocientos rectores iberoamericanos, el presidente del gobierno español expresó su voluntad política de intensificar la cooperación cultural, educativa, científica y social entre las naciones iberoamericanas mediante un Programa Cumbre que materialice la idea de un espacio común del conocimiento para Iberoamérica.

8. Que, tal y como se manifestó en el marco de la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI aprobada en la UNESCO, así como en el proceso de constitución de un Espacio Común de Educación Superior para América Latina, Caribe y Unión Europea (ALCUE), la Declaración de Compostela y así como en la Declaración de México emanada del Encuentro Internacional de Educación Superior de junio 2005, organizado por la UNAM-VIRTUAL EDUCA, la educación superior debe contribuir al desarrollo humano y sostenible, a partir de la constitución de un espacio abierto para la formación superior que propicie el aprendizaje permanente, al igual que la promoción, la generación y la difusión de conocimientos por medio de la investigación científica y tecnológica.

9. Que el desarrollo, la equidad y la justicia social plantean la necesidad de construir un espacio iberoamericano del conocimiento que podría sustentarse en la definición solidaria de un ámbito común de educación superior, en tanto espacio cualificado de formación, lugar de producción y transferencia de conocimientos, así como de fomento de la homologación de títulos y de la movilidad académica.

10. Que las reformas educativas de la última década derivan en un conjunto importante de demandas respecto de los contenidos, las modalidades y el alcance de la formación inicial y continua del profesorado que tengan un impacto directo en las prácticas pedagógicas del aula, posibiliten un mejor uso de los diversos recursos disponibles y potencien el trabajo que en cada uno de los países se desarrolla en el área de producción de materiales multimediales de apoyo a la labor educativa.

Acuerdan:

1. Proponer a los Jefes de Estado y de Gobierno iberoamericanos que impulsen, a partir de la Cumbre de Salamanca, un Pacto Iberoamericano por la Educación como elemento estratégico para la promoción de un desarrollo con equidad y justicia social, buscando mecanismos innovadores de financiamiento, destacando el canje de deuda por inversiones en educación.

2. Considerar este acuerdo multilateral como un instrumento idóneo que, respetando la soberanía de cada uno de los países, favorezca la generación de recursos adicionales para la educación. Este mecanismo deberá apoyarse en una administración transparente y eficiente de los fondos generados, y en el seguimiento de los proyectos educativos sobre

la base de las metas propuestas y los resultados obtenidos, teniendo en cuenta en este proceso la participación de la sociedad civil.

3. Fortalecer y ampliar las funciones del Grupo de Trabajo Iberoamericano para que, con respaldo de la OEI, se consolide como grupo de consulta permanente que impulse el desarrollo del acuerdo y brinde asesoramiento, información y apoyo técnico a los países en los procesos de canje de deuda por educación.

4. Solicitar a la OEI que, en el marco del sistema de Cumbres Iberoamericanas, promueva acciones de sensibilización hacia otros países e instituciones para sumarlos a esta iniciativa.

5. Proponer a los Jefes de Estado y de Gobierno iberoamericanos incorporar en la Declaración de Salamanca la conveniencia de promover la creación de instancias interministeriales que faciliten la puesta en marcha de procesos de canje de deuda por educación en el marco de un acuerdo multilateral iberoamericano.

6. Elevar a la XV Cumbre de Salamanca nuestra voluntad de avanzar en la discusión y concertación para crear un espacio iberoamericano del conocimiento articulado en torno a la necesaria transformación de la educación superior, la investigación, el desarrollo y la innovación, que dé respuesta a las necesidades de los países iberoamericanos.

7. Solicitar a la Secretaría General Iberoamericana (SEGIB) que, junto con la OEI y el Consejo Universitario Iberoamericano (CUIB), en articulación con los mecanismos de cooperación en educación superior desarrollados y en los ámbitos regionales y subregionales, pongan en marcha el proceso de concertación político-técnica para concretar esta propuesta, sobre la base de los principios y líneas expuestas en el documento "Hacia un Espacio Iberoamericano del Conocimiento" debatido en esta Conferencia y en los objetivos establecidos en ALCUE.

8. Solicitar a la OEI que, junto con los ministerios de educación de Iberoamérica y los organismos internacionales especializados, avancen en la conformación de una red regional que promueva el intercambio de materiales multimediales de apoyo al docente posibilitando el aprovechamiento compartido de los esfuerzos realizados por los países y fomentando el uso eficiente de las nuevas tecnologías en entornos educativos, y particularmente, en la formación continua de docentes.

9. Manifestar nuestra satisfacción por la puesta en marcha de la SEGIB y la elección del Secretario General Iberoamericano, con la certeza de que contribuirá a fortalecer la concertación política iberoamericana y a mejorar la coordinación y el impacto de los programas y las iniciativas Cumbre.

10. Agradecer a los organismos internacionales de cooperación el apoyo que vienen prestando al desarrollo de nuestros sistemas educativos, así como su participación sostenida en las Conferencias Iberoamericanas de Educación y, en especial, los esfuerzos realizados en el ámbito de la cooperación intergubernamental.

11. Finalmente, agradecer la cálida acogida, cortesía y eficacia del Ministerio de Educación y Ciencia de España y la OEI por la exitosa organización de esta reunión, así como el apoyo prestado por su permanente labor por la cooperación iberoamericana.

ACADEMIA INTERNACIONAL DE TECNOLOGÍA Y CONOCIMIENTO (AITYC) CON SEDE EN MÉXICO

*Cuenta con el apoyo del Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa.
Al acto fundacional asistieron representantes de la República Argentina*

El 1 de julio se fundó en México la **Academia Internacional sobre Tecnología y Conocimiento (AITYC)**, con la asistencia de académicos, investigadores y representantes de instituciones educativas de América Latina y el Caribe, que definieron su visión, misión y objetivos.

Durante dos días, los especialistas plantearon temas relacionados con la conformación de mecanismos institucionales de cooperación, promoción y desarrollo equilibrado de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs) en materia educativa, así como la pertinencia de una colaboración efectiva entre profesionales de diversos países de la región, con el objeto de que el nuevo organismo actúe como un centro de articulación entre la tecnología y el conocimiento.

Los miembros

La Asamblea estuvo integrada por **Alejandro Piscitelli, Gerente General de Educ.ar (Argentina); Germán Escorcía, Director de @Prender (Colombia); Lea Fagundes, Coordinadora científica del Laboratorio de Estudios Cognitivos (LEC) del Instituto de Psicología en la Universidad Federal Río Grande do Sul (Brasil); Gaspar Tarté, Secretario de Innovación de la Presidencia de la República de Panamá; Eleonora Badilla, Catedrática de la Universidad de Costa Rica; Antonio Dieck Assad, Tecnológico de Monterrey (México); Gerardo-Zepeda Bermúdez, Vice-**

Presidente Internacional de OnSat, (Honduras); Alejandro Murduchowicz, Subsecretario de Coordinación Administrativa del Ministerio de Educación de la Nación (Argentina); Edgar Jiménez, Presidente de la Fundación por la Cultura del Maestro, (México); Alberto Cañas, Subdirector del Institute of Human Machine Cognition, IHMC; (Costa Rica); Silvio De Franco, Presidente de la Universidad Thomas More (Nicaragua); Carlos Ornelas, Profesor de Educación y Comunicación de la UAM (México); Marcela Santillán, Rectora de la Universidad Pedagógica Nacional (México) y David De la Garza Leal, Director General del Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa (ILCE).

Germán Escorcía fue electo presidente de la Academia, y el título de Presidente Honorífico fue otorgado por unanimidad a **David de la Garza.**

Objetivos y propuestas

La reunión fundacional se realizó con el apoyo del **Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa (ILCE)**, y contó con la participación de distinguidos innovadores, líderes e investigadores de las nuevas tecnologías, que debatieron sobre: Sociedad mundial del conocimiento; Conocimiento, competitividad y colaboración; y Economías basadas en el conocimiento.

El objeto principal de la nueva Academia es promover la incorporación de tecnología para la gestión del Cono-

cimiento en América Latina y el Caribe. Su misión es *“promover la incorporación de las tecnologías para la innovación, la gestión, la disseminación y la facilitación de todos los procesos y estrategias de abajo hacia arriba, que puedan ayudar a diseñar mejores usuarios de información en América Latina”.*

Sus objetivos se orientan a la reflexión (producir investigaciones, enlazar comunidades académicas, proponer métodos, herramientas y contenidos innovadores); y a la acción (profesionalizar los procesos decisorios en los gobiernos, detectar tendencias innovadoras, buscar puntos de apalancamiento para procesos, catalizar y rediseñar innovaciones).

Los académicos propusieron como ejes del trabajo futuro la educación básica, los servicios de acceso a las comunidades, los procesos de capacitación para funcionarios públicos, los procesos de formación y actualización de maestros en los variados niveles de los sistemas educativos y las nuevas tecnologías, contenidos digitales y métodos innovadores.

Algunas de las propuestas para dar inicio a los trabajos de la asamblea son:

- lograr proyectos innovadores que sean respetados, para permitir una influencia efectiva que asegure la continuidad de dichos proyectos,
- definir los conceptos claves sobre una Sociedad del Conocimiento,
- y concretar acciones que reporten resultados tangibles, principalmente en materia de evaluación.

Iniciativa para consolidar la Red Latinoamericana de Portales Educativos (RELPE)

El 22 de junio se aprobó en Chile el Proyecto que reafirma la voluntad expresada en noviembre de 2004 al Fondo de Bienes Públicos Regionales del Banco Interamericano de Desarrollo (BID).

Ministros de Educación y expertos de América Latina se reunieron para ello dos días en **Santiago de Chile**. Participaron los **ministros de Educación de Argentina, Bolivia, Colombia, Cuba, Ecuador, El Salvador, México, Paraguay, Perú, Uruguay y Venezuela**, y la viceministra de Educación de **Costa Rica**.

La **Red Latinoamericana de Portales Educativos (RELPE)** también había sido lanzada en **Chile**, el 27 de agosto de 2004, en el marco de una **Reunión Regional sobre Informática Educativa**.

La integran **Argentina, Brasil, Bolivia, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, El Salvador, México, Nica-**

ragua, Panamá, Paraguay, Perú, Uruguay y Venezuela.

La aprobación de este proyecto de consolidación implica la concreción de las acciones necesarias para implementar la red de portales, creada con el fin de promover el uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación para el mejoramiento de la calidad y la equidad de la enseñanza.

La **RELPE** se basa en un espíritu de integración y cooperación efectiva, para hacer posible el intercambio de contenidos nacionales en un proyecto regional, orientado a mejorar la calidad de la educación de cada uno de los países, disminuyendo costos,

acortando distancias y creando puentes de colaboración.

Como su objetivo central es garantizar la libre circulación de contenidos, se definió un estándar común para su documentación y catalogación. Cada nodo de la red accede a todos los contenidos generados por los países miembros, posibilitando su adaptación y localización en función de las necesidades particulares de cada país.

Datos coincidentes

Según un estudio preliminar realizado por el **Ministerio de Educación de Chile**, las políticas desarrolladas en

este ámbito resultan bastante coincidentes. A pesar de las diferencias observadas en los indicadores generales (cantidad de computadoras y acceso a Internet de la población), todos los países que participaron de la encuesta están desarrollando programas de introducción de las TIC en el sistema escolar, con componentes bastante similares.

La diferencia está en los niveles de cobertura logrados en cada país, en los años de desarrollo de programas de informática educativa para el sistema escolar y, como consecuencia, en las distintas etapas de introducción en que se encuentran.

VIDA ACADÉMICA

Reconocen al Dr. Rimoldi por sus aportes a la ciencia y a la investigación

El acto se realizó en el Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Psicología Matemática y Experimental, fundado por el académico hace 35 años

Un homenaje al académico **Dr. Horacio Rimoldi** se realizó *“por su aporte a la ciencia y su dedicación a la formación de investigadores en la República Argentina y*

en el exterior” en el **Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Psicología Matemática y Experimental (CIIPME)** el 28 de junio, con motivo de celebrarse el

35° aniversario de la institución y los 25 años de haber sido creada su publicación *“Interdisciplinaria”*. Tanto el Centro como la revista fueron fundados por el distinguido estudioso que recibió el reconocimiento.

Subrayan el especial aporte de Pedro J. Frías al mundo jurídico

Lo hicieron en la Universidad Austral
al inaugurarse una Maestría

Con motivo de la iniciación de la Maestría en Derecho y Magistratura Judicial en la **Universidad Austral** se realizó un seminario sobre "Grandes Jueces y Figuras Jurídicas" donde **Inés Futen de Cassagne** y **Juan Miguel Richards** rindieron un homenaje a **Tomás Moro**. Inmediatamente el **Dr. Alfonso Santiago** se refirió a "John Marshall: el creador judicial del control de constitucionalidad". Luego, el académico **Dr. Jorge Reinaldo Vanossi** habló sobre el tema "Una corte suprema:

su filosofía de los valores, su política constitucional y su técnica jurídica". Finalmente realizaron una especial semblanza del académico **Dr. Pedro J. Frías** y sus aportes a temas diversos en la materia, el presidente de la **Academia de Ciencias Morales y Políticas**, **Dr. Gerardo Ancarola**, el director del **Instituto de Federalismo**, **Dr. Pablo Garat**, la **Dra. Hortensia Gutiérrez Posse** y el **Dr. Norberto Padilla**.



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".
- "Academia Nacional de Educación 20 Años.". ⁽¹⁾
- "La educación en debate. Crisis y cambios. Incorporaciones, presentaciones y patronos (1997-2004)". ⁽¹⁾

COLECCION "ESTUDIOS" ⁽⁴⁾

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

- **MANACORDA DE ROSETTI, M.** "La teoría de los polisistemas en el área educativa".
- **SALONIA, A.F.** "Descentralización educativa, participación y democracia: Escuela autónoma y ciudadanía responsable".
- **CANTINI, J.L.** "La autonomía y autarquía de las universidades nacionales".
- **AGULLA, J.C.** "La capacitación ocupacional en las políticas de empleo".
- **WEINBERG, G.** "Ilustración y educación superior en Hispanoamérica: Siglo XVIII".
- **LEIBOVICH DE GUEVENTTER, E.** "Historia para el futuro: Jóvenes en los últimos 25 años".
- **MARTINEZ PAZ, F.** "Política 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".

COLECCION "PREMIOS" ⁽⁴⁾

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

COEDICION

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

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

CONVENIO CON SANTILLANA ⁽⁷⁾

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

CD-ROM ⁽⁵⁾

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

PUBLICACION PERIODICA ⁽⁶⁾

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

Precios:

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

Variedad de temas abordaron en Paraná en el Congreso de Educación Privada

El encuentro fue organizado por la Asociación de Institutos de la Provincia de Buenos Aires

Con una rica y variada temática y bajo el lema "Educación para una realidad cambiante" se realizó en **Paraná** (Entre Ríos), del 9 al 12 de junio, bajo la coordinación general del académico secretario de nuestra corporación, **Prof. Alfredo van Gelderen**, el **VII Congreso Nacional de Enseñanza Privada**, organizado por la **Asociación de Institutos de Enseñanza Privada de la Provincia de Buenos Aires (AIEPA)**.

Los temas abordados y los disertantes fueron: "La Argentina será lo que sea su Educación, por el **Prof. Alfredo van Gelderen**, quien integra la Comisión Directiva de **AIEPA** y es vocero de la **Coordinadora de Institutos de Enseñanza Privada (COORDIEP)**"; "La evaluación de las instituciones educativas", por la **Lic. Ruth Harf**, directora del **Centro de Formación Constructivista**, "¿Cómo podemos revertir la crisis que existe en la Educación?", por **Silvina Gvirtz**, directora de la **Escuela de Educación de la Universidad San Andrés**, "Marco Jurídico actual para la Educación Privada", por el **Dr. Baloira**, representante de **COORDIEP**; "La familia hoy: desafío de cambio, transformación y diversidad", por la **Dra. Silvia Baeza**, directora de la **Maestría en Familia (Salud, Derecho y Educación)** de la **Universidad del Salvador**; y "Problemáticas y articulación entre Universidad y Enseñanza Media-Polimodal", por el **Lic. Daniel Malcom**, rector de la **Universidad Nacional de San Martín**.

Fueron invitados al encuentro el Ministro de Educación, Ciencia y Tecnología, **Lic. Daniel Filmus**; el Director General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, **Prof. Mario Oporto**; y el Subsecretario de Educación Básica de la Nación, **Prof. Alberto Sileoni**.



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 1990

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

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

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

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

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

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

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

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



BOLETIN DE LA ACADEMIA NACIONAL DE E D U C A C I O N

COMISION DE PUBLICACIONES:

Prof. Antonio SALONIA (Coordinador)

Dra. Ana Lucía FREGA

Ing. Marcelo SOBREVILA

Dr. Jorge Reinaldo VANOSI

Dr. Gregorio WEINBERG

SECRETARIO DE REDACCIÓN:

Lic. Luis G. BALCARCE