

**BOLETÍN
DE LA
ACADEMIA NACIONAL DE EDUCACIÓN**

BOLETÍN
DE LA
ACADEMIA NACIONAL
DE EDUCACIÓN

N.ºs 88-89



BUENOS AIRES
2012

PROPIETARIO 2011 ACADEMIA NACIONAL DE EDUCACIÓN
IMPRESO EN LA ARGENTINA
Queda hecho el depósito que marca la Ley 11.723
ISSN 0327-0637

ACADEMIA NACIONAL DE EDUCACIÓN

COMISIÓN DIRECTIVA

Presidente: Dr. Pedro Luis Barcia

Vicepresidente 1.º: Prof. Antonio Francisco Salonia

Vicepresidente 2.º: Dr. Horacio Sanguinetti

Secretario: Dr. Jorge Adolfo Ratto

Prosecretaria: Prof. María Celia Agudo de Córscico

Tesorero: Dr. Alieto Aldo Guadagni

Protesorero: Dr. Pedro Simoncini

Vocal: Dr. Roberto Manuel Igarza

Vocal: Dr. Luis Ricardo Silva

Vocal: Dr. Alberto C. Taquini (h)

Revisor de cuentas: Dr. Jorge Reinaldo Vanossi

Revisor de cuentas suplente: Dr. Horacio Alcides O'Donnell

MIEMBROS DE NÚMERO

Prof. María Celia AGUDO de CÓRSICO

Dr. Abel ALBINO

Dra. Beatriz BALIAN de TAGTACHIAN

Dr. Pedro Luis BARCIA

Dr. Antonio M. BATTRO

Dr. José Luis CANTINI

Dra. Ana Lucía FREGA

Prof. Cristina Elvira FRITZSCHE

Dra. María Antonia GALLART

Prof. Alfredo Manuel van GELDEREN

Dr. Alieto Aldo GUADAGNI

Dr. Roberto Manuel IGARZA

Dr. Guillermo JAIM ETCHEVERRY

Dr. Hugo O. JURI FERNÁNDEZ

Dr. Julio César LABAKÉ

Dr. Ramón Carlos LEIGUARDA

Dr. Juan José LLACH

Prof. Rosa MOURE DE VICIEN

Dr. Horacio Alcides O'DONNELL
Dr. Miguel PETTY S.J.
Dr. Avelino J. PORTO
Prof. Dr. Jorge Adolfo RATTO
Ing. Horacio REGGINI
Dr. Adalberto RODRÍGUEZ GIAVARINI
Prof. Marta Beatriz ROYO
Lic. María SÁENZ QUESADA
Prof. Antonio F. SALONIA
Dr. Horacio SANGUINETTI
Dra. Ruth SAUTU
Dra. Luisa Margarita SCHWEIZER
Dr. Luis Ricardo SILVA
Dr. Pedro SIMONCINI
Dr. Alberto C. TAQUINI (h)
Lic. Juan Carlos TEDESCO
Dr. Jorge Reinaldo VANOSSI
Dr. Marcelo J. VERNENGO

ACADÉMICOS EMÉRITOS

Dr. Alejandro Jorge ARVÍA
Dr. Alberto Pascual MAIZTEGUI

ACADÉMICOS CORRESPONDIENTES

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

ACADÉMICOS FALLECIDOS

Dr. Ricardo NASSIF
Prof. Américo GHIOLDI
Dr. Jaime BERNSTEIN
Dr. Mario Justo LÓPEZ
Dr. Antonio PIRES
Prof. Plácido HORAS
Prof. Luis Jorge ZANOTTI
Ing. Alberto COSTANTINI
Dr. Adelmo MONTENEGRO
Dr. Oscar OÑATIVIA
Prof. Regina Elena GIBAJA
Dr. Emilio Fermín MIGNONE
Prof. Jorge Cristian HANSEN
Dr. Luis Antonio SANTALO
Dr. Gabriel BETANCOURT MEJÍA
Dr. Héctor Félix BRAVO
Dr. Ing. Hilario FERNÁNDEZ LONG
Dr. Juan Carlos AGULLA
Prof. Gilda LAMARQUE DE ROMERO BREST
Dr. Horacio RODRÍGUEZ CASTELLS
Prof. Elida LEIBOVICH de GUEVENTTER
Dr. Horacio J.A. RIMOLDI
Dr. Gregorio WEINBERG
Dr. Fernando MARTÍNEZ PAZ
Prof. Ana María EICHELBAUM de BABINI
Dr. Fernando STORNI S.J.
Prof. Berta PERELSTEIN de BRASLAVSKY
Prof. Mabel MANACORDA DE ROSETTI
Dr. Jorge BOSCH
Dr. Pedro J. FRÍAS
Dr. Humberto A. PETREI

Prof. Alberto Raúl DALLO
Mons. Guillermo BLANCO
Ing. Marcelo SOBREVILA

COMISIÓN DE PUBLICACIONES Y BIBLIOTECA

Coordinador: Ac. Antonio F. SALONIA

Integrantes: Ac. Pedro Luis BARCIA

Ac. María SÁENZ QUESADA

Ac. Roberto Manuel IGARZA

Ac. Horacio REGGINI

Boletín de la Academia Nacional de Educación (BANE)

Director: AC. PEDRO LUIS BARCIA

Consejo Asesor de Referato:

AC. ANTONIO F. SALONIA

AC. ROBERTO MANUEL IGARZA

AC. HORACIO REGGINI

AC. MARÍA SÁENZ QUESADA

SUMARIO

INCORPORACIONES DE ACADÉMICOS

Incorporación del Dr. Hugo Juri

Discurso de recepción, Ac. Avelino J. Porto	13
Discurso de incorporación: “Estrategias de participación de la Academia en el desarrollo de una política de Estado en educación”, Ac. Dr. Hugo Juri.....	19

LA EDUCACIÓN, HOY

Enseñanza de las ciencias, Ac. Jorge Ratto	43
Reflexiones sobre la realidad universitaria, Ac. Alieto Guadagni.	71
La promoción automática de 1. ^º a 2. ^º grados (I), debate	89
La promoción automática de 1. ^º a 2. ^º grados (II), debate.....	101
La promoción automática de 1. ^º a 2. ^º grados (III), debate	111
La jubilación docente, Ac. Luis Ricardo Silva	129
Internet en transición: a la búsqueda de un estatuto educativo de la red, Ac. Roberto Igarza	135
Sobre la toma de colegios, debate	169

Mesas redondas y paneles

Jornada de Arte 2011: “Creatividad y tecnología educativa”

Desarrollo cognitivo y creatividad. Una relación necesaria, Lic. Mag. Mabel del Giúdice	181
¿Una herramienta capaz de formar y optimizar la educación en un mayor número de personas?, Mag. Ana María Mandolo.	211

PENSAR Y REPENSAR LA EDUCACIÓN**Conferencias y artículos**

Belgrano, pensar el país desde la educación, Ac. María Sáenz Quesada	243
Presentación del libro <i>¿De qué hablamos cuando hablamos de escuelas privadas en la República Argentina?</i> , Ac. Jorge A. Ratto.....	253
Hacia una identidad de la profesión docente, Ac. Jorge A. Ratto.....	262
“Adoctrinamiento político partidario en las escuelas”, Declaración	272

Sitiales

Dr. Alfredo Domingo Calcagno, Ac. Hugo Juri	277
---	-----

Necrológicas

Humberto Petry, Ac. Alieto Aldo Guadagni.....	279
Alberto Raúl Dallo, Ac. Antonio Salonia	280
Guillermo Blanco, Ac. Pedro Luis Barcia	283
Marcelo Antonio Sobrevila, Ac. Alfredo Manuel van Gelderen ..	284
Noticias	287
Normas editoriales para la presentación de trabajos destinados al <i>BANE</i>	299
Información sobre la Academia Nacional de Educación	305

INCORPORACIONES DE ACADÉMICOS

INCORPORACIÓN DEL DR. HUGO JURI^{*} Discurso de recepción

AC. AVELINO J. PORTO

La Academia Nacional de Educación vive hoy una nueva jornada de orgullo al recibir a nuestro académico Hugo Juri, argentino, cordobés, médico cirujano, educador nacional e internacional, investigador, innovador, gestor universitario, ex ministro de la Nación y, esencialmente, ciudadano comprometido, por sus aportes concretos a la vida académica e institucional de Argentina.

La incorporación del Dr. Juri al seno de nuestra Academia Nacional estuvo precedida por su designación como miembro correspondiente en la Provincia de Córdoba, en el año 2006. Fueron los académicos Alberto Taquini y Pedro Frías, quienes asumieron su presentación en nombre de esta Academia Nacional. Y ello ocurrió en Córdoba, el 5 de junio del 2006.

Taquini resaltó que el Dr. Juri conoce las falencias y aquello que hay que hacer en la educación superior, y que el Dr. Juri no se limita a criticar los déficits, sino que encara los temas con responsabilidad de conductor, y resuelve.

Pedro Frías hizo referencia a los valores cristianos del Dr. Juri, cuando comentó que colaboró en la refuncionalización de la Manzana Jesuítica, devenida en Patrimonio de la Humanidad. Pero ¿qué ocurrió, que llama la atención? En 1999 se celebraron los cuatro siglos de la instalación de la Compañía de Jesús en Córdoba, hecho trascendente para toda la provincia.

* La incorporación del Dr. Hugo Juri tuvo lugar el 1.^º de octubre de 2012, en el salón de actos de la ANE. Presidió el acto el académico presidente, Pedro Luis Barcia.

El fervor de esa celebración de 1999 inspiró una idea al doctor Juri, y preparó un proyecto: era ambicioso pero adecuado. Imaginemos: primero, trasladar las oficinas a la Ciudad Universitaria, para dejar la planta baja para el museo y la biblioteca; segundo, conseguir la devolución de la imponente biblioteca jesuítica, trasladada, en su momento, por decisión de la Junta de Mayo, a Buenos Aires. Por otra parte, el proyecto arquitectónico, que debía ser importante, debería devolver a las paredes el viejo rostro de piedra y ladrillo, de tan magnífica obra. Feliz idea consagrada en su momento.

Un lugar para el Dr. Hugo Juri

Pero en este día de octubre de 2012, llega el Dr. Juri a nuestra Academia para ocupar el sitio de Alfredo Domingo Calcagno, eminentе hombre público al que me referiré de inmediato. Previamente, permítanme introducir la figura de otro eminentе argentino, como fue el Dr. Jorge Bosch, quien ocupó dicho sitio hasta el día de su desaparición, el 3 de febrero de 2011. Ambos son los referentes del sillón que, desde hoy, ocupará Hugo Juri.

El Dr. Alfredo Domingo Calcagno se diplomó en Psicología a principios del siglo XX. Fue un notable pedagogo argentino que, entre otros méritos, se desempeñó como diputado nacional, rector de la Universidad de La Plata, embajador ante la UNESCO durante el gobierno del Dr. Arturo Frondizi. Su brillante personalidad lo destacó ante la sociedad argentina y de allí el reconocimiento de esta Academia al calificar uno de sus sitios.

El Dr. Jorge Eduardo Bosch, quien ocupó por primera vez el sillón de homenaje al Dr. Calcagno, fue magistralmente presentado en esta Academia el 5 de abril de 1993 por el profesor Antonio Salonia, y el Dr. Bosch lo honró hasta su fallecimiento. Debemos señalar que la trayectoria del Dr. Bosch, y sus aportes a nuestra Academia, quedaron reflejados en los artículos y ponencias, que pueden consultarse en nuestras publicaciones.

Un homenaje singular merece Jorge Bosch, nuestro entrañable amigo. Y la calidad de continuidad de las figuras de Calcagno y Bosch será reafirmada con la incorporación formal de Hugo Juri en este día.

La trayectoria de nuestro académico

La dedicación múltiple de Hugo Juri a la salud, a la educación, su entrega al bien público, hace honor a su sitial y a las figuras de sus predecesores.

Partiendo de su graduación como médico cirujano, consolidó sus estudios como doctor en Medicina y Cirugía, con tesis calificada como sobresaliente. Fue, además, el primer Magister en Administración de Salud en la Universidad Nacional de Córdoba, creador de la materia Informática Médica, profesor de Biomédica. Su vida académica y profesional conoció, también, experiencias internacionales.

A los veintitrés años se recibe de médico, para ejercer la medicina y la cátedra universitaria. Viaja a los Estados Unidos, en donde ejerce la docencia en las universidades de Nueva York y Pomona (California). Pero, además, allí se gradúa en la Universidad de Nevada como doctor en Filosofía. Comienza con el ejercicio profesional, hasta convertirse en jefe del equipo médico del hospital de Beverly Hills, en el área de cirugía. Recibe el primer láser que llega a la costa oeste de los Estados Unidos.

A los treinta años regresa a la Argentina para iniciar una etapa de quince años en la que, durante seis meses, trabaja en los EE. UU. y otros seis meses en nuestro país, alternativamente. Se constituye, durante esa época, la Sociedad Internacional de Cirugía Láser, y que llega a presidir, en una oportunidad, en 1993.

Fue durante una estadía suya en los EE. UU. cuando resultó elegido decano de la Facultad de Medicina de la Universidad de Córdoba, y regresó al país. Luego, alcanzó el vicerrectorado y, finalmente, fue elegido rector de la misma Universidad. También, ocupó diversos cargos como presidente del Consejo Interuniversitario Nacional y, al poco

tiempo de asumir, fue convocado por el presidente Fernando de la Rúa como ministro de Educación de la Nación.

Contribuciones de nuestro académico a la vida pública

Innumerables son las actividades de gestión pública que ha cumplido a lo largo de su vida. Desde secretario de Salud y Ambiente de la ciudad de Córdoba, director de la Comisión Fullbright, en Argentina, hasta director del Consejo de Investigaciones Científicas y Tecnológicas, en la provincia de Córdoba.

Como se advierte, una vida apasionada por las ciencias, la salud, la gestión pública provincial y nacional.

Su trayectoria internacional le ha permitido, además, recibir distinciones, vinculadas a su desempeño profesional y académico, en los Estados Unidos, Uzbekistán, China y otros países. El rey de España, Juan Carlos I, le concedió la Gran Cruz de Isabel la Católica.

En un estimulante encuentro que mantuve con Hugo Juri, me relató su experiencia de vida en los EE. UU., que sería muy extenso expresar hoy, pero que lo muestra como un inquieto investigador social, con su mirada puesta, también, en los cambios de la educación. En estas conversaciones, supe de su interés por integrar sus estudios con las ciencias físicas y terminar viviendo en la isla Huemul.

En su largo andar se incluye haber presidido la Comisión Nacional para Mejoramiento de la Educación Superior, miembro del Consejo Académico del Centro de Estudios sobre Universidad y Educación Superior, que conformó con distintos referentes sociales para una puesta al día del futuro de la educación superior. Un intento no concluido, luego de reunir materiales de diagnóstico y realizar propuestas para un debate nacional, tendiente a generar un nuevo sistema universitario argentino. Era una puesta a punto y el lanzamiento de nuevas ideas y proyectos para nuestro país. Los vaivenes de la política argentina no le dieron tiempo y espacio para el debate y ejecución de sus proyectos. Una de las tantas deudas que acumula la historia argentina.

Pero ese intento fue solo una postergación, porque Juri, como lo explicará seguidamente, desea avanzar, junto a nosotros, en aquellas y otras propuestas similares para la educación, porque nunca descansó en sus investigaciones, en su docencia, en su participación pública.

Conclusiones

En su Córdoba entrañable, ha estado unido a los movimientos intelectuales de la provincia, acompañando diversos proyectos en educación y en salud. Desde esta Academia Nacional aspira a movilizar el interés por una universidad argentina diferente, acercándose a nuevos paradigmas de calidad, donde las tecnologías contribuyan a la pedagogía y a la didáctica contemporánea. Hugo Juri enriquece el camino de nuestra Academia. Recorrer el historial de los miembros que la han integrado desde su nacimiento es la muestra de los modos de pensar y hacer educación en tiempos complejos. Pero nos preguntamos: ¿es que los tiempos no son siempre complejos? Sí, respondemos. Pero algunos no son solamente complejos, pues los acompañan épocas de negaciones y de oscuridades.

Vemos, con profundo beneplácito, que personalidades como Hugo Juri, que además ha hecho contribuciones a la política nacional, comprometiéndose con ideales centenarios, siga dispuesto a no resignar esas tareas ciudadanas. Y esta Academia percibe, en el mismo momento de su incorporación, que puede cumplir roles cada vez más activos, que puede hacer ciertos aquellos ideales de pensar y repensar la educación. Por eso, sabemos que sus experiencias se sumarán positivamente a nuestro trabajo permanente.

La Academia Nacional de Educación, de acuerdo a las demandas de cada época, debe cumplir con el espíritu de su calidad de academia, por las sendas que elijan libremente sus miembros para estar presentes en cada momento de la historia argentina, recibiendo y aportando ideas.

Los silencios y ausencias no han sido los rasgos de nuestras vidas y no podrían serlo jamás.

Nuestro nuevo académico honra a nuestra corporación y de este modo lo recibimos.

ESTRATEGIAS DE PARTICIPACIÓN DE LA ACADEMIA EN EL DESARROLLO DE UNA POLÍTICA DE ESTADO EN EDUCACIÓN

AC. HUGO JURI

Nuestro tema de presentación es: “Estrategias de participación de la Academia en el desarrollo de una política de Estado en Educación”.

En realidad, es un análisis de la participación de los sectores académicos, en general, y una propuesta de participación de la Academia Nacional de Educación, en conjunto con otras Academias Nacionales y otros sectores sociales, en un rol más proactivo y federal en el desarrollo de políticas educativas de mediano y largo plazo en el país.

Con respecto al tema federal, quiero recordar, teniendo en cuenta la saludable iniciativa de federalizar la Academia Nacional de Educación, que del gasto educativo total de la Nación, el 72% es aportado por las provincias, y el 28% por el Estado federal.

También, hay que recordar la responsabilidad constitucional sobre la educación por parte de las provincias.

Los sectores académicos han tenido, en nuestro país, por lo general, solo un rol de consultores en el desarrollo de las políticas públicas estratégicas, como la Educación, con algunas excepciones individuales, como la iniciativa del académico Alberto Taquini en la creación de las nuevas universidades hace cuatro décadas.

Los sectores de conducción política han contado entre sus miembros con intelectuales dedicados, pero desde ese rol de conducción específico, que tradicionalmente ha sido el generador de las políticas públicas.

En esta propuesta intentaremos proponer un rol no tradicional a la Academia Nacional de Educación en la generación de una política de Estado en educación.

Se presentará una breve reseña histórica y algunos ejemplos internacionales de políticas educativas generadas por los sectores no tradicionales.

Luego, presentaré dos iniciativas, sobre las cuales tuve el honor de coordinar. La primera fue motivo de una disertación en esta academia, hace dos años, y es el trabajo de la comisión para el mejoramiento de la educación superior.

La segunda experiencia, que veremos con mayor profundidad, es la del Consejo de Planificación estratégica del Córdoba, que contó con el crucial apoyo de esta Academia.

La primera experiencia es la comisión para la reforma de la Educación Superior, que fue creada a Instancias del Ministerio de Educación de la Nación, a mediados de 2001, trabajando con total autonomía con mas de treinta personalidades referentes de diferentes sectores académicos y de los sectores de la producción, que se reunió semanalmente, por un año, incluyendo el período de crisis institucional de fin de diciembre de 2001.

La comisión continuó trabajando con los diferentes gobiernos y sus conclusiones fueron presentadas por la ministra Gianestasio durante el gobierno del presidente Duhalde.

Se comenzaron a implementar recomendaciones inmediatamente y continuaron durante el gobierno de Néstor Kirchner con los secretarios de Políticas Universitarias Dres. J. C Pugliese y Alberto Dibbern.

Teniendo en cuenta las extraordinarias circunstancias vividas, consideramos un signo alentador que aún hoy estén vigentes muchas de las políticas propuestas.

Estrategias para la puesta en agenda y el desarrollo de nuevas políticas públicas en educación, basadas en la experiencia Córdoba

Introducción

La educación siempre sobrevuela como un componente esencial de política pública, las plataformas electorales de los partidos políticos, las acciones prioritarias de los sucesivos gobiernos y las agendas de diferentes organizaciones sociales, religiosas, productivas, etcétera.

Esta constante se da no solo en nuestro país, sino en la mayoría de los países del mundo, y su consecuencia ha sido un progreso generalizado de los sistemas educativos, en algunos aspectos, como una creciente matrícula de estudiantes que tiende a la universalización, junto con un aumento, también muy significativo, de la cantidad de años de educación obligatoria por alumno; avances muy evidentes en la región latinoamericana en los últimos cincuenta años.

Nótese que no he hablado de inclusión educativa, ya que, a diferencia de otras épocas, donde existía una escuela pública de la mayor jerarquía, hoy la inclusión requiere, además de la concurrencia masiva de los niños y jóvenes al sistema, la terminación del ciclo obligatorio y un umbral de calidad elevado.

Este debería abarcar todo el secundario (trece años como mínimo) y proveer al universo de los estudiantes un mínimo de conocimientos aceptables, para los estándares nacionales e internacionales, que habilite a los alumnos para poder continuar una carrera universitaria, ya que las nuevas condiciones de desarrollo mundial empujan, también, a la universalización de los estudios superiores, o a que los estudiantes, al salir del sistema de segundo nivel, estén en condiciones de obtener y desempeñarse adecuadamente en un trabajo calificado.

Ahora bien, en términos de calidad de conocimientos impartidos y de terminación de los diferentes tramos educativos, existe hoy una importante brecha entre Latinoamérica y otros países en desarrollo,

como los del sudeste asiático y más importante aún, existe en nuestros países, también, una significativa brecha educativa interna, que se vincula con las diferencias económicas y sociales existentes en términos de ingresos y de ubicación geográfica. Como podrán ver en el Libro Blanco, a partir de gráficos y estadísticas, estas, necesariamente, derivarán en un fuerte impacto en el futuro desarrollo productivo y social de nuestro país.

Como factor añadido, las nuevas tecnologías, la globalización del conocimiento y el empleo, la necesidad de competitividad, y otros elementos, transforman en dinámica esta imaginaria línea de corte que representa la brecha educativa, lo que complejiza la elaboración de políticas y de metas a futuro. Algunas de ellas, aunque actuales y comprensibles, se vuelven, necesariamente, estáticas para los permanentes cambios que se presentan y se presentarán. Un ejemplo de ello son las tecnologías de información y comunicación aplicadas a los procesos educativos, y la manera en que las herramientas se vuelven obsoletas rápidamente por el cambio tecnológico.

Por otro lado, como la experiencia nacional e internacional demuestran, además de pensar el mediano y largo plazo en educación, también hay que resolver los problemas del presente, para asegurar que el consenso en un programa de mediano y largo plazo no aparezca como una utopía de intelectuales descontextualizada de la realidad.

Un elemento esencial, que promueve una mejora de posibilidades de éxito a corto, mediano y largo plazo, está en la elaboración de una metodología de tratamiento de las diferentes problemáticas, apropiada para esta circunstancia y para este lugar. Como veremos, en algunas comparaciones internacionales hay distintos modelos, pero lo esencial es concentrar la mirada en la realidad local y construir propuestas pertinentes.

Nuestra experiencia, llevada adelante desde el Consejo de Planificación Estratégica de la Provincia de Córdoba (COPEC), a partir de su Comisión de Educación, demostró que una adecuada selección de temas iniciales permitió mayores posibilidades de éxito en la búsqueda

de consensos, por ser temas claros y obvios, de preocupación general para todos los actores del sistema educativo y de la misma sociedad, de una baja carga ideológica, muy importantes, y planteados en una mesa de discusión con consignas claras sobre la metodología de trabajo a seguir.

Este tipo de procesos construyen cimientos firmes para avanzar en temas más complicados, como las pujas salariales o las reivindicaciones sectoriales.

Pienso que hoy es posible diseñar un proyecto común educativo de alcance nacional e incluso regional, si contamos con apoyos del campo social y político, y si estamos dispuestos a comprometer instituciones y liderazgos de prestigio en un proceso complejo, pero técnica, social y políticamente viable.

Breve reseña histórica

Un acuerdo educativo como modelo de política de Estado es hoy más complejo de definir en sus metas que lo que era para anteriores generaciones de decisores políticos.

Lo que antes representaba la meta de la alfabetización universal, hoy se plantea en términos de hacer frente a los desafíos de la inclusión, la calidad, el financiamiento, la terminalidad, la producción de conocimientos significativos, la necesidad de mitigar la brecha tecnológica e informática existentes, entre muchas otras.

También, en sus herramientas hay notorias diferencias. Mientras antes la política fue la construcción y puesta en marcha de las escuelas normales de formación docente en todo el territorio nacional, hoy, en cambio, se plantea en términos de resolución de problemas socio-culturales, laborales, geográficos etc.; en la definición de calidad y de los modos de medirla, junto con acciones de remedio que van desde la logística, la disposición de instituciones y aulas, a la tecnología y a la formación docente.

A su vez, nuestro país no se ha caracterizado por la estabilidad de sus políticas en el mediano y largo plazo. La cultura política nacional ha sido un fuerte condicionante para la implementación de reformas y diseños duraderos, en por lo menos dos aspectos.

En primer lugar, la participación política tiene límites –formales e informales– muy marcados, en gobiernos que tienden a la concentración del poder, al paternalismo, a los liderazgos fuertes, y en donde el sistema político suele plantear juegos de suma cero. El que gana, goberna, y la oposición espera el desgaste para un nuevo turno electoral.

En segundo lugar, el exagerado corte personalista y de concentración de poder caracteriza a todos los niveles del Estado federal. Por ello, cada gobernante electo suele pretender refundar las bases de la administración pública comenzando desde cero y tendiendo a la diferenciación sistemática con respecto a sus predecesores. Esta lógica atenta radicalmente contra la posibilidad de construir políticas de Estado duraderas que trasciendan un ejercicio gubernamental. Los ciclos políticos priman sobre los ciclos técnicos, y la continua rotación de expertos potencia, también, que cada cierta cantidad de años, todo sea en el Estado un “volver a empezar”.

Sin embargo, también, debe reconocerse que la Argentina mantuvo, desde fines del siglo XIX, y por más de setenta años, una fuerte tradición educativa, anclada en compromisos estables y duraderos, y que hicieron del sistema educativo nacional uno de los más desarrollados e igualitarios del planeta.

Esta olvidada tradición de políticas de Estado se inicia con el Pacto de San Nicolás (1852), cuyo objetivo primario era la pacificación y la institucionalización del país mediante la sanción de la primera Constitución Nacional, pero que también incluía un consenso entre las elites porteñas y de las provincias del interior –después de décadas de desencuentros–, tendiente a la construcción de una Nación.

La continuidad de dicha vocación por establecer acuerdos duraderos se puso de manifiesto en la gestación de dos políticas que fueron pilares para el desarrollo nacional: la Ley 346, que regía la nacionali-

dad y establecía las bases del fomento a la inmigración, y la Ley 1420 de Educación, sancionada en el año 1884, bajo la presidencia de Julio A. Roca.

Esta última estableció la instrucción primaria obligatoria, gratuita y gradual. La obligatoriedad suponía la existencia de la escuela pública al alcance de todos los niños, medio para el acceso a un conjunto mínimo de conocimientos, también estipulados por ley. Los padres estaban obligados a dar educación a sus hijos. Por último, la formación de maestros, el financiamiento de las escuelas públicas y el control de la educación –privada o pública– quedó en manos del Estado.

Su debate fue uno de los más extensos e intrincados que vivió la sociedad de su tiempo, particularmente por las diferencias existentes entre los sectores católicos y liberales. Un acuerdo entre las élites de la época permitió su sanción; así como su asimilación como propia por el conjunto de la sociedad de su tiempo permitió que la mencionada ley perdurara por más de setenta años y se convirtiera, quizás, en la política de Estado, fuera del Pacto de San Nicolás, más duradera y exitosa de nuestra historia.

Otro valioso ejemplo, en el mismo sentido, fue la sanción, en el año 1905, de la Ley 4874, conocida como Ley Láinez¹. Dicha ley se propuso combatir el analfabetismo mediante la apertura de una enorme cantidad de establecimientos educativos rurales y elementales en el conjunto de las provincias argentinas. El Consejo Nacional de Educación acompañó, de manera decisiva, la sanción de una ley exitosa en la lucha contra el analfabetismo y en la inclusión e integración educativa de los sectores más marginados de la sociedad de su tiempo.

Estos ejemplos han sido traídos hasta el presente para hacernos recordar que contamos –en términos históricos– con una importante tradición de acuerdos estables y duraderos que permitieron la construcción de políticas de Estado en la Argentina, especialmente en temas educativos. Esta referencia debe ser preservada y puesta en valor

en el presente, para acometer los desafíos que representa gestionar y promover reformas de nuestros sistemas educativos de cara a los retos de una consolidada sociedad global del conocimiento.

Luego haré una somera reseña de la literatura especializada en materia de políticas públicas y construcción de matrices de consensos; posteriormente, realizaremos una descripción del contexto político cordobés a la hora de la firma del Acta Compromiso por la Educación de COPEC, documento liminar de los debates y acciones puestos en marcha; y, finalmente, realizaremos un análisis prospectivo del futuro de la propuesta y su capacidad de ser replicada con un alcance nacional y regional.

La educación como política de Estado

El creciente interés por el estudio de las políticas públicas ha aportado a una discusión más racional de la agenda pública y de los programas de gobierno, aportando, también con ello, al mejor funcionamiento del sistema político.

En el concepto tradicional, las políticas públicas corresponden al programa de acción de una autoridad pública o al resultado de la actividad de una autoridad investida de poder público y de legitimidad gubernamental.

Este tipo de aproximaciones conceptuales se corresponden con una etapa ya superada hace un par de décadas, y en donde la actividad estatal era el punto de partida y de llegada de todo diseño de política gubernamental.

En la actualidad, esos enfoques están siendo reemplazados por otros centrados en modelos “relacionales” de diseño e implementación de políticas, en donde actúan, conjuntamente con el sector público, una diversidad de actores de la sociedad civil organizada, los sectores del trabajo y la empresa, los centros de producción de conocimiento, etc. Para dar un ejemplo, la Agencia Nacional de Educación Pública del Uruguay.

Hoy en día, podríamos decir que una política pública corresponde a flujos de información relacionados con un objetivo definido en forma democrática; los que son desarrollados por el sector público, con la participación de la comunidad y del sector privado. Una política de calidad incluirá orientaciones o contenidos, instrumentos o mecanismos, definiciones o modificaciones institucionales, y la previsión de sus resultados.

Esta definición se aproxima, en buena medida, al proceso técnico y político llevado adelante en Córdoba, con la participación de actores sociales relevantes, el aporte técnico y metodológico de COPEC, y la intervención de organismos expertos y de especialistas en las diferentes problemáticas abordadas. Queda claro en ella la creciente complejidad que ha cobrado el centrar la gestión desde un “enfoque de políticas públicas”, lo que obliga al gobernante a una vinculación permanente con múltiples actores, junto con la incorporación continua de elementos que nutren y redefinen la implementación de la política.

Lo mismo sucede con las etapas o fases de una política pública, tradicionalmente centradas en su “decisión, diseño, implementación y evaluación”. Hoy son dimensiones necesarias de un enfoque moderno “la participación, la rendición de cuentas (*accountability horizontal y vertical*)”, y una adecuada “comunicación” de la política en proceso de implementación.

Ahora bien, aún encuadrado en el marco de estos conceptos, y entendido al proceso llevado a cabo desde un modelo relacional y complejo, todavía nos resta preguntarnos cuáles son aquellas acciones que dotarán de estabilidad y permanencia en el tiempo a los acuerdos sectoriales (educativos) generados.

Un interesante aporte al tema de la estabilidad de las políticas públicas en América Latina lo acerca Marcos Roggero, al señalar que la región ha sido caracterizada por la ruptura institucional y por políticas públicas de corto plazo, a tal punto que la discontinuidad se convierte en regularidad y la continuidad en la situación a investigar.

El autor elabora una crítica hacia las propuestas o soluciones esbozadas, y propone, desde una visión argumentativa, la diferenciación entre un núcleo duro o centro de la política y su periferia. La definición del problema (núcleo) contiene, a su vez, tres elementos: la teoría de entrada, las líneas de acción y los indicadores de evaluación del impacto. La periferia es asociada a lo operativo de la política.

La solidez de las acciones llevadas adelante desde COPEC, desde esta mirada, están dadas por la solidez del núcleo y su mantenimiento en el tiempo, junto con una flexibilidad de la periferia que le permita adaptarse a los cambios sin perder consistencia. La construcción colectiva de un adecuado marco teórico de referencia de las reformas educativas pendientes –fundado en las agendas locales e internacionales más actuales en la materia–, la definición de metas educativas y de sus plazos de cumplimiento, junto con el aporte de este documento –el “Libro Blanco”– a la construcción de indicadores de cumplimiento son, en definitiva, elementos que aportan a la solidez del núcleo de las acciones a implementarse.

Su institucionalización por ley, en 2011, es también un factor propicio para evitar desvíos sustanciales o temporales, ya que constituyen un horizonte normativo a cumplimentar.

La decisión de crear un organismo técnico y plural que sea capaz de dotar de dirección y de sentido a las acciones acordadas, de redefinirlas en el tiempo y que sepa establecer jerarquías (definir lo flexible de lo no negociable de la política), es, también, un aporte fundamental para la estabilidad en el tiempo del acuerdo alcanzado. La ley votada por el gobierno y la propuesta aprobada por unanimidad legislativa, hace dos semanas, y la presentación de leyes complementarias.

Las experiencias internacionales en acciones de reformas educativas

Hemos realizado un repaso en torno a algunas experiencias internacionales significativas, en materia educativa, que han implicado una

construcción colectiva y plural, sea en el proceso del diagnóstico o en el de la ejecución de reformas en cualquiera de los niveles del sistema educativo.

Se busca, con esto, dar cuenta de la existencia de experiencias exitosas en torno a los procesos de reforma, en tanto cuenten en su base con la construcción de consensos como basamento fundamental de una política pública.

Reconocidas experiencias sobre educación superior aportan sus propios aprendizajes. Se intentará mostrar, con esta breve reseña, la existencia de una línea de convergencia en la metodología de cambio utilizada, referida a la formación de equipos integrados por profesionales y especialistas en la materia, convocados bajo la misión de construir un diagnóstico y propuestas de reforma sobre la identificación de los déficits del sistema.

Entre 1995 y 2000 se dio en Europa un importante debate sobre educación superior que aportó, como primer elemento de referencia, en 1996, el *Libro Blanco sobre educación y formación*, cuyo lema era “Enseñar a aprender: hacia la sociedad del conocimiento”. En ese mismo año, la UNESCO publicó el llamado “Informe Delors”: “La educación encierra un tesoro”, informe para la UNESCO de la Comisión Internacional sobre Educación para el siglo XXI.

Luego de este informe siguieron otros tantos informes de carácter nacionales. En 1997, y a instancias de los secretarios de Estado de Educación y Empleo de Gales, Escocia, Irlanda del Norte e Inglaterra, el Comité Nacional de Evaluación de la Educación Superior de Gran Bretaña publica el informe “La educación superior en la sociedad del aprendizaje”, más conocido como “Informe Dearing”. No solo resulta interesante analizar el proceso de su construcción sino también la réplica razonada, publicada por el gobierno británico, al informe de la comisión, así como el seguimiento de las acciones tomadas como consecuencia de las recomendaciones efectuadas.

Francia, por su parte, encarga a una comisión, presidida por Jacques Attali, la construcción de un informe que se denominó “Por

un modelo europeo de enseñanza superior”, conocido como “Informe Attali”, publicado en 1997.

España, en el mismo sentido que los países mencionados, encargó un informe a un comité de expertos, presidido por Josep Bricall; trabajo que es publicado en el año 2000 con el título “Universidad 2000”. El informe de dicha comisión apuntó a construir una serie de recomendaciones para el sistema universitario, que incluyera reformas en las finanzas de estudiantes, la estructura del curso, el estado docente, la calidad, la rendición de cuentas y la financiación estatal.

A partir de 1998 comienzan a construirse acuerdos paralelos entre ministros de Educación de toda Europa, dando origen a la Declaración de la Sorbona, en 1998, seguida luego por la de Bolonia, en 1999.

La Declaración de Bolonia sienta las bases para la construcción de un “Espacio europeo de educación superior”, y el mismo se organiza sobre principios de calidad, movilidad, diversidad y competitividad. A la vez, esta declaración tiene la particularidad de poseer un fuerte carácter político, pues enuncia una serie de objetivos e instrumentos para lograrlos, aunque no fija deberes que sean jurídicamente exigibles.

A diferencia de los anteriores trabajos reseñados, el informe de los Estados Unidos presenta la particularidad de que allí la decisión central queda reservada a cada uno de los estados federales y que, por tanto, las discusiones más enriquecedoras se encuentran allí. Se trató de una Comisión Nacional sobre Educación de Pregrado, creada en 1995, e integrada por una decena de intelectuales, académicos y científicos, entre los que se hallaban también dos premios Nobel, el presidente de la Academia Nacional de Ciencias y varios rectores de universidades.

Se debe mencionar, también en el caso de los Estados Unidos, el informe “Rising above the gathering storm”, producido por las Academias Nacionales de Ciencia, Ingeniería y el Instituto de Medicina, a instancias del Senado.

Algunas de las consecuencias de los informes aquí reseñados indican que la transformación de los sistemas educativos no se deriva de recomendaciones de organismos internacionales, sino de procesos en

los que se efectúa un diagnóstico preciso y realista de la situación de cada país y que es capaz de construir una propuesta que se sostenga en el tiempo.

El objetivo de este trabajo fue poder identificar las cuestiones metodológicas que subyacen a las propuestas concretas. Es decir, nos propusimos poder rescatar procesos de reformas educativas que hayan surgido de cierta construcción colectiva y con visión de mediano y largo plazo.

En el plano nacional, la Argentina reconoce una experiencia concertacionista a partir de los dos Congresos Pedagógicos. El primero de ellos, en el año 1882, que dio origen a la Ley 1420 de Enseñanza Común, estableciendo la enseñanza primaria obligatoria, gratuita, laica y gradual, y consagrando el carácter “asistencial” de la escuela pública mediante las funciones de integración social que complementaban la función pedagógica e instrumental específica. Y el segundo Congreso Pedagógico Nacional, que fue convocado por la Ley 23 114 –sancionada en ambas Cámaras en forma unánime–, en el año 1984.

Compartiendo la opinión del académico Juan Carlos Tedesco, diremos que la concertación contribuiría a resguardar la posibilidad de incluir el largo plazo y los intereses generales en la definición de estrategias educativas (Tedesco, 1995), permitiendo, así, que la definición de estas se sostenga mediante consensos y como una metodología alternativa, tanto a la concepción autoritaria de la planificación centralizada, como a la propuesta de dejar que el mercado regule todas las decisiones.

En el mismo sentido, se señala que la “política” es una variable que también debe ser considerada para la formulación e implementación de las decisiones.

Finalmente, quisiéramos rescatar la apelación que se realiza a la construcción de consenso en torno a la definición de los problemas públicos, pues ello contribuye, en modo decisivo, a la continuidad de las políticas públicas. El consenso en torno a la política contribuye a reforzar la solidez en la definición del problema, aportándole consis-

tencia y estabilidad, y la solidez del problema incide en su continuidad. Así, en aquellos países con institucionalidad formal débil, el consenso en torno a los problemas públicos fundamentales representa la vía para la consecución de políticas del largo plazo.

El ejemplo que analizaremos a continuación, está sostenido sobre la base de la construcción de políticas públicas, ampliando la base de legitimidad de los actores que la promueven.

La experiencia llevada adelante por el Consejo de Planificación Estratégica de la Provincia de Córdoba (COPEC)

El Consejo para la Planificación Estratégica de la Provincia de Córdoba (COPEC) fue creado en el año 2008 por la Ley N.º 9475/08 y su modificatoria, Ley N.º 9665/09, como un organismo descentralizado de la Administración Pública Provincial, destinado a cumplir funciones de orientación estratégica en aquellas temáticas que le son específicas en una visión de mediano y largo plazo, y que constituyan la base científica y técnica para la definición de políticas públicas y la toma de decisiones de otros actores de la sociedad civil.

Su carácter de autárquico, reconocido por ley, y el mecanismo dispuesto para la designación de los miembros de su Comité Ejecutivo, permiten al organismo contar con autonomía funcional. A su vez, el plazo de duración del mandato de sus autoridades (cinco años) permite que las mismas deban desempeñarse con dos gestiones gubernamentales diferentes y transitar un proceso de recambio de autoridades. Estos elementos fortalecen institucionalmente al COPEC y le imponen trabajar, de manera simultánea e independiente, con los diferentes actores políticos provinciales.

En un primer análisis de situación debatido en el marco del Comité Ejecutivo del Consejo de Planificación Estratégica de Córdoba, en 2009, se decidió definir al Área de Conocimiento y Cultura de la institución como de interés institucional prioritario. Justificó dicha medida la situación del sistema educativo en todos sus niveles, su re-

levancia por históricas razones de justicia social y su rol para el desarrollo provincial y nacional. Se contó para este propósito con la unanimidad de opiniones dentro del Comité Ejecutivo.

Los motivos de dicha elección también estaban pensados en el marco de la particular situación política e institucional que vivía la provincia de Córdoba, luego de una reñida y polémica elección de autoridades en el año 2007. De dichos comicios surgió una desagregación de las preferencias de los votantes cordobeses con tres opciones electorales competitivas, lo que se tradujo también en una Legislatura Provincial con tres grandes bloques, situación poco usual en la provincia de Córdoba, habituada a un sistema bipartidista estable.

Dicha coyuntura hacía presagiar que las elecciones de autoridades de 2011 se presentarían con un resultado incierto y con tres partidos con fuertes posibilidades de llegar al poder. Este cuadro, lejos de convertirse en un obstáculo, fue pensado como una oportunidad para ensayar la construcción de acuerdos sectoriales (en este caso, un acuerdo educativo), en donde los diferentes partidos y líderes políticos asumieran compromisos sin saber, a ciencia cierta, si en el futuro inmediato serían ellos los responsables de su implementación.

Un fuerte condicionante para llevar adelante la iniciativa fue la ausencia de diálogo entre los principales líderes partidarios, luego de las elecciones de 2007, y la ruptura de puentes de intermediación entre ellos devenida de un acto electoral, resuelto por una exigua diferencia de votos, y con fuertes sospechas sociales en cuanto a los procedimientos legales en el recuento de votos.

Sin embargo, las autoridades de COPEC visualizaron a este complejo escenario como favorable para instalar un diálogo plural y abierto. La coyuntura de la celebración del Bicentenario de la Nación (1810-2010) también fue considerada como un escenario positivo para instalar en la agenda un debate sobre la construcción de políticas de mediano y largo plazo. La elección de la educación como eje de los acuerdos estuvo fundada en la larga tradición de políticas estables y exitosas en la materia en el país.

Resumiendo, los principales argumentos de la decisión adoptada fueron:

- a) las reformas educativas exigen una necesaria construcción de consensos, y sus resultados siempre se proyectan en el mediano y largo plazo;
- b) los consensos deben ser, también, consensos de carácter técnico, y nuestro país cuenta con una historia en ese sentido;
- c) la sociedad civil cordobesa estaba en la búsqueda de una relación más natural entre los partidos políticos;
- d) iniciativas de este tipo han contado, desde siempre, con un sólido apoyo de la sociedad civil y los sectores productivos; y
- e) los festejos del Bicentenario dotarían a los acuerdos de un fuerte simbolismo.

Los principales problemas que presentaba la iniciativa eran:

- a) el alto grado de desconfianza política existente entre los actores, principalmente por parte de los partidos de la oposición;
- b) la inmediatez, factor que no permitía un desarrollo técnico previo y adecuado en cada uno de los puntos que, desde COPEC, entendíamos necesarios acordar;
- c) la necesidad de acordar individualmente con cada uno de los actores políticos significativos cada uno de los temas, como efectivamente se hizo; y
- d) los partidos y sus líderes debían asumir compromisos, sin tener en sus manos la respuesta técnica y económica de los puntos acordados.

El compromiso de las partes radicaba en la firma de un documento que plasmara los acuerdos alcanzados, y en el desarrollo de un trabajo colectivo entre ellos –con el soporte del COPEC– tendiente a la sistematización de dichos acuerdos en un producto técnico que sostuviera la propuesta. Dicho producto adoptaría, con el acuerdo de las partes, el

formato de un “Libro Blanco” sobre acciones de reformas y mejoras de la calidad educativa en la provincia de Córdoba, proyectadas en el mediano y largo plazo.

El primer y trascendente paso fue la puesta en agenda social y política del problema educativo.

Instalación y validación de una agenda de reformas educativas

El recorrido se inicia a fines del año 2009, con la puesta en marcha de un Ciclo de Conferencias denominado “Mes de reflexiones sobre la educación, de COPEC”.

En una primera instancia, el día 12 de noviembre de 2009 se llevó a cabo un almuerzo institucional organizado por COPEC, contando con la participación de distinguidos miembros de la Academia Nacional de Educación y los miembros del Consejo Consultivo Académico Institucional de nuestra institución, dándose inicio a profundos debates sobre el tema de la calidad educativa. El COPEC participó también en la entrega de las distinciones honoríficas al Dr. Alberto Maiztegui y al Dr. Pedro J. Frías.

El día 13 de noviembre, durante un almuerzo de trabajo, en el que participaron más de cuarenta empresarios, dirigentes políticos, referentes sociales y expertos de la Academia Nacional de Educación, el COPEC abrió el debate sobre las propuestas educativas de largo plazo en la provincia de Córdoba. Se logró generar el compromiso del conjunto de los participantes para trabajar con nuestra institución en políticas de mediano y largo plazo para el sector.

Ese mismo día, y convocada por el COPEC, la Academia Nacional de Educación se reunió en Córdoba para debatir aspectos vinculados a la calidad educativa. Se contó con la presencia y el aporte de académicos de reconocida trayectoria a nivel nacional e internacional, entre los que se destacaron: Miguel Petty, Horacio Sanguinetti, Margarita Schweizer, Alberto Taquini, Soledad Ardiles Gray de Stein, Susana Stein, Catalina Méndez de Medina Lareau y Jorge Vanossi.

Posteriormente, el 25 de noviembre, visitó nuestro organismo el catedrático y reconocido intelectual mexicano Axel Diddrikson. En su carácter de ex ministro de Educación del Distrito Federal de México ofreció una conferencia sobre el tema “Ejes de administración y gestión de una reforma educativa. La experiencia de México”.

Dando continuidad al ciclo, el día 16 de diciembre de 2009, el ex ministro de Educación y, por entonces, director ejecutivo de la Unidad de Planificación y Evaluación Educativa de la Nación, Lic. Juan Carlos Tedesco, disertó ante un nutrido auditorio sobre “Planificación educativa a largo plazo”.

El día 18 de diciembre se procedió a dar cierre al *Mes de Reflexión sobre la Educación* con la presencia del Vicepresidente de la Nación, Ing. Julio C. Cobos, quien visitó la ciudad de Córdoba invitado por las seis principales entidades empresariales de Córdoba y el COPEC. El ingeniero Cobos realizó la presentación de sus propuestas en materia educativa.

Ya en abril de 2010, la diputada nacional Elisa Carrió participó en una jornada de reflexión, donde acercó su visión sobre “Las problemáticas y los desafíos de la educación en nuestro país”, entendida la misma como cuestión política prioritaria y central en la agenda del Estado.

La formación de ciudadanos y los cambios de paradigmas educativos fueron algunos de los temas abordados por la dirigente y profesora universitaria.

Contamos siempre con el compromiso explícito de *La Voz del Interior* y Radio Cadena 3, dos medios informativos, entre los más relevantes, de Córdoba.

Institucionalización de la propuesta

Una vez finalizado con el objetivo de instalar una agenda educativa entre actores socialmente relevantes de la provincia, desde el Área de Conocimiento y Cultura se elaboró un listado de temas universal-

mente reconocidos y recomendados como políticas por numerosas organizaciones internacionales.

El listado incluye definiciones para una adecuada educación en el siglo XXI, y acciones factibles de llevarse a cabo en un período de diez a quince años en la provincia de Córdoba, a modo de un primer movimiento, al que le sucederán, seguramente, nuevas metas. Se acordó, también, que los quince puntos propuestos deberían contar con fechas específicas de cumplimiento de metas y con indicadores de cumplimiento por parte de los sucesivos gobiernos.

Estos puntos fueron analizados y discutidos con diferentes sectores de la sociedad, en especial, con el liderazgo de los partidos políticos comprometidos y con las autoridades del Ministerio de Educación, de quienes se recabaron valiosas opiniones políticas y técnicas que llevaron, incluso, a modificaciones en la propuesta de acuerdo.

Una vez trabajados y obtenidos los consensos suficientes, el 14 de mayo de 2010 –a las puertas del Bicentenario–, con el acompañamiento de la Academia Nacional de Educación y de diferentes sectores de la sociedad civil, se procedió a rubricar el documento “Acta Compromiso por la Educación de COPEC”, que fue firmado por el gobernador Juan Schiaretti, por el ministro de Educación, Walter Grahovac, y por los dirigentes partidarios Luis Juez (Frente Cívico), Oscar Aguad (Unión Cívica Radical), Carlos Caserio (Unión por Córdoba), Omar Ruiz (Coalición Cívica) y Eduardo García (Partido Socialista).

El trabajo de la Comisión de Educación de COPEC

El día 30 de agosto de 2010 se produjo el lanzamiento de la Comisión de Educación del COPEC. Esta comisión, conformada con la participación de políticos de Santiago y Catamarca, trabajó un año con reuniones semanales.

En dicho proceso podrían haber surgido innumerables diferencias que, sin embargo, no existieron, y permitieron avanzar con la iniciativa.

Una segunda etapa de esta construcción colectiva también estuvo marcada por la madurez de los dirigentes firmantes del acuerdo, al trasladar al seno de sus partidos y al comprometer a sus principales cuadros y equipos técnicos con el desarrollo conceptual e instrumental de la propuesta.

Durante más de un año, dichos actores trabajaron codo a codo y de manera efectiva en la materialización del proyecto, con la asistencia y coordinación técnica del Área de Conocimiento y Cultura del COPEC.

Un tercer acuerdo estuvo dado por la apertura a la participación en el debate de una serie de instituciones prestigiosas, que dotaron de valor agregado al trabajo realizado. Cabe destacar el apoyo inicial y entusiasta que brindó la Academia Nacional de Educación a estos acuerdos, que incluyó la participación activa de su presidente y de varios de sus miembros en los debates llevados a cabo.

También, acompañaron el trabajo de la Comisión de Educación *ad hoc*, constituida en el seno del COPEC, el Instituto Internacional de Planificación Educativa (IIPE Unesco-Buenos Aires) y el Instituto de Economía y Finanzas de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de Córdoba. Ambos organismos fueron contratados por el Programa de Naciones Unidas para el desarrollo de trabajos técnicos, que sirvieron como insumos de gran valía para la propuesta.

Los gobiernos de las provincias de Santiago del Estero y de Catamarca enviaron a representantes del gabinete de gobernación, a los efectos de participar de los debates realizados y recabar detalles de la experiencia para una futura reproducción de la misma. El gobernador Gerardo Zamora ha anunciado públicamente, de manera reciente, su voluntad de replicar nuestro proceso, en su provincia, en el año 2012.

En una última etapa se incorporó formalmente a la Comisión de Educación del COPEC el conjunto de los legisladores miembros de la Comisión de Educación de la Legislatura Provincial. Esta generosa iniciativa, propiciada por los mismos legisladores, permitió incorporar

al proceso de debates a nuevos actores y a otras fuerzas políticas provinciales.

El resultado del proceso, llevado a cabo durante más de un año de trabajo, es una obra colectiva presentada bajo el formato de un “Libro Blanco”. Se ha logrado un documento de suficiente densidad técnica que, a su vez, afianza el acuerdo logrado entre los diferentes partidos políticos.

Como dato significativo debe mencionarse que, en paralelo al trabajo llevado a cabo, la Legislatura Provincial debatió y aprobó, a fines del año 2010, una reforma a la Ley Provincial de Educación. Si bien dicho debate no estuvo exento de controversias, y la nueva ley no fue votada por los principales partidos de la oposición, dicha norma incorpora² los acuerdos educativos alcanzados en el Acta Compromiso, y los convierte en ley. La consecuencia directa de esta medida es que, de ahora en más, las futuras autoridades educativas provinciales deberán llevar adelante la ejecución de dichas metas y proveer todo lo necesario para su efectivo cumplimiento, en los plazos previstos por la propia norma.

Una última apreciación tiene que ver con la idea de estabilidad de los acuerdos alcanzados y su constitución, tanto en un bien público socialmente valorado, como en una política de Estado.

En septiembre de 2011, a propuesta del partido opositor, Unión Cívica Radical, el acuerdo por la Educación fue declarado por una unanimidad de la legislatura cordobesa, de Interés Provincial.

Los bienes públicos necesitan de una gestión pública de calidad y de un estricto mecanismo de control que garantice su uso y disfrute, así como su sostenibilidad. Para garantizar esto último, debe instrumentalizarse un sistema eficiente de reconocimiento de derechos y de sus correspondientes garantías.

Por su parte, una política de Estado es aquella política pública capaz de perdurar en el tiempo y sobrevivir a transiciones de sucesivos

gobiernos, soportada en su importancia estratégica tanto como en su legitimidad y reconocimiento por parte de una ciudadanía que la toma como propia. Una política de Estado no es un programa rígido que se anota en un papel y queda congelado para siempre, sino el resultado complejo –y parcialmente cambiante– de la combinación de fuerzas políticas, equilibrios sociales, historia y cultura.

Ante la pregunta de en qué momento una política pública se convierte en una “política de Estado”, no hay una única respuesta posible. El paso del tiempo es, en definitiva, el árbitro que determina que una sociedad, en un momento histórico determinado, dotó al accionar público de un sentido y de un valor que la preserva de las coyunturas políticas ocasionales y la convierte en un “bien público” valioso a preservar por generaciones.

Es este el deseo colectivo de quienes oportunamente aportaron a este proceso reseñado. En especial, deseo mencionar al equipo técnico Marcelo Bernal, Brenda Austin, Patricia Budde, Alejandra Beresovsky y Néstor Quevedo Sáez.

El “Libro Blanco” es una hoja de ruta, con el Programa, en el Tomo I; el Soporte Teórico, en el Tomo II; y el Control de Gestión, en el Tomo III.

Cocclusiones

En conclusión, creo que la Academia Nacional de Educación puede participar activamente en la generación de políticas de Estado en educación, tanto en las provincias como a nivel nacional, analizando, con tiempo, correctamente sus fortalezas y debilidades, el contorno político-social, lo aliados necesarios, los recursos logísticos, técnicos y económicos a disponer, etcétera.

También, es clave decidir si la Academia está dispuesta, y en qué medida, a poner sus prestigio institucional detrás de una iniciativa política no partidaria.

Si esto es aceptable y asumido con entusiasmo es muy posible que logremos realizar un aporte sustancial a la generación de estos nuevos aportes a la educación.

LA EDUCACIÓN, HOY

ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS^{*}

AC. JORGE RATTO

Sr. presidente y Sres. colegas de esta Academia Nacional de Educación, quiero manifestarles mi agradecimiento por darme la posibilidad de compartir este espacio de comunicación y reflexión sobre la enseñanza de las Ciencias en todos los niveles educativos. Esta presentación no pretende ser exhaustiva ni limitativa, seguramente quedará mucho por debatir y aportar por cada uno de los miembros de esta Academia. La expectativa es dar un renovado impulso y continuidad a una preocupación, ya expresada anteriormente, y en reiteradas oportunidades, por otros miembros, sobre la necesidad de plantear un enfoque innovador para la enseñanza de las Ciencias a la luz de las actuales necesidades socio-económicas y de la misma ciencia en nuestro país.

Necesidades socio-económicas y de la ciencia para encarar un proyecto renovador para la enseñanza de la ciencia

Hoy ya no se discute la importancia de la ciencia, tanto en su valor formativo como informativo y práctico. Los descubrimientos se suceden con ritmo vertiginoso y las aplicaciones técnicas logran resultados sorprendentes, de profunda repercusión en la vida de los pueblos.

La comprensión de los alcances y procedimientos de la ciencia es una necesidad para que todos los ciudadanos puedan participar en

* Conferencia pronunciada en reunión privada de la Academia Nacional de Educación, el 7 de mayo de 2012, con diálogos y aportes de los señores académicos.

forma efectiva y democrática en nuestra sociedad, en el mundo actual y en el futuro.

La innovación y el progreso de un país están –en parte– asociados a la “formación científica”; y esta, a su vez, a una “formación ciudadana” plena, reflexiva, responsable, comprometida y solidaria.

En reiteradas oportunidades, se ha señalado que la educación, en general, y la “formación científica y tecnológica”, en particular, son prioridades para el desarrollo y el progreso de una nación.

En el marco de esta sociedad de la información y el conocimiento no solo es necesario introducir un mayor conocimiento y comprensión de los alcances de la ciencia, sus procedimientos y actitudes implícitas en ambos, para el comportamiento ciudadano; también es necesario una mayor responsabilidad ética en la formación de los futuros científicos y técnicos que deberán respaldar el plan de desarrollo y crecimiento. Juan Carlos Tedesco, miembro de la Academia Nacional de Educación, en su libro *Educación y Justicia Social en América Latina*, señala: “El conocimiento y la visión científica son condiciones necesarias pero no suficientes para el desempeño ciudadano, ya que en las decisiones político ciudadanas se juegan opciones éticas que van más allá de la pura racionalidad científica”¹.

Por lo tanto, es necesario que en el desarrollo de los contenidos curriculares y las experiencias de aprendizaje se articulen la dimensión cognitiva y la dimensión ética.

¹ TEDESCO, JUAN CARLOS. *Educación y justicia social en América Latina*, Buenos Aires: Editorial Universidad Nacional de San Martín, Fondo de Cultura Económica, 2012: “... si se pretende avanzar en la construcción de sociedades más justas, las políticas educativas deben otorgar carácter prioritario a la educación inicial...”, p. 153. “... Una política educativa que enfrente los desafíos de la formación ciudadana en el contexto de la sociedad moderna debe poner la formación científica en un lugar prioritario...”, p. 179.

Una situación preocupante

Sin embargo, en la práctica, todos conocemos, por un lado los “resultados desfavorables que obtuvieron nuestros alumnos en las pruebas internacionales, nacionales y jurisdiccionales” sobre desempeño en Ciencias, Matemática y Lengua; y, por otro lado, la “significativa disminución de la vocación científica entre los estudiantes”.

Recordemos que en el Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA, 2009) de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) sobre conocimientos en Ciencias, Matemática y Comprensión Lectora, aplicado a 470 000 alumnos de quince años, en 65 países –desarrollados y emergentes–, según el informe publicado a fines del año 2010, en Ciencia y Matemática ocupamos el puesto 55, y en Comprensión Lectora, el puesto 58. Estamos lejos del estándar deseado; sin duda, una situación preocupante.

Si nos remitimos a las recientes Pruebas de Finalización de Estudios Secundarios tomadas en el año 2011, en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (FESBA, 2011), a 25 505 alumnos de 5.º año, de 424 escuelas de gestión estatal y privada, los resultados nos muestran una realidad deficitaria en nuestro sistema educativo. En Matemática, el 40,4 % de los alumnos no pudo resolver ningún ejercicio de los planteados (quedaron fuera del modelo de evaluación), y el 37 % tuvo rendimiento bajo; no hubo ningún caso de rendimiento alto. En Lengua, el 8,8 % no pudo resolver ningún ejercicio, y el 32,8 % tuvo rendimiento bajo.

La Evaluación Voluntaria, realizada a 255 maestros del primer ciclo de la escuela primaria en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, sobre conocimientos del mundo y técnicas de enseñanza, arrojó resultados alarmantes: el 49,6 % de los docentes no demostró suficiente apropiación del diseño curricular, con un desempeño global regular (45,7 %) y bajo (3,9 %).

Los resultados del Operativo Nacional de Evaluación que toma el Ministerio de Educación de la Nación, publicados en el 2011, mues-

tran resultados semejantes. Las pruebas fueron tomadas a alumnos de 2.^º/3.^º año (corresponden al 9.^º año del Sistema Educativo Argentino, contando desde el primer año de la escuela primaria) y fin de la educación secundaria. En la construcción de los instrumentos para evaluar el desempeño de los alumnos en Ciencias, se tuvo en cuenta la “relación entre un contenido y una o más capacidades cognitivas”. Veamos algunos ejemplos:

- a) *Interpretar situaciones de la naturaleza*: interpretación en un texto con información explícita acerca de un determinado fenómeno de la naturaleza; reconocimiento de datos, hechos y conceptos. Solo el 31 % respondió correctamente; el 68,9 % tuvo un desempeño parcialmente correcto e incorrecto.
- b) *Lectura de gráficos*: análisis y comparación de datos para obtener conclusiones. El 63,5 % no respondió en forma correcta.
- c) *Diseño de una experiencia científica*. La pregunta planteada apuntaba a obtener información acerca de lo que consideran los estudiantes como experiencia científica para dar evidencia de una afirmación. En este caso, el 87,4 % de los estudiantes no respondió correctamente.
- d) *Predecir consecuencias*: Reconocimiento de datos, hechos y conceptos para predecir consecuencias. En este caso, el 84,6 % no pudo resolver correctamente el ejercicio; solo el 15,6 % fue capaz de resolverlo correctamente.

Cuando señalo estos datos no lo hago para causar desaliento ni para entrar en polémicas. El propósito es, simplemente, tomarlos con humildad, sin soberbia y con una visión a mediano plazo. La humildad podría ser un buen punto de partida para asumir el problema y colocar el tema de la enseñanza de las Ciencias en el centro del debate. En todo caso, usar esa información para diagnosticar, analizar, reflexionar, debatir y “hacer algo”, tomar decisiones, analizar las causas, reajustar y reorientar la enseñanza.

Por otra parte, quiero señalar la preocupación expresada por científicos, investigadores, escritores, hombres y mujeres vinculados con el quehacer cultural y educativo, dado que, como decía anteriormente, se registra una significativa disminución de la vocación científica entre los estudiantes.

El Dr. Alieto Aldo Guadagni, miembro de la Academia Nacional de Educación, en uno de sus más recientes artículos sobre “Necesidad de mejorar la calidad de la educación: el futuro de nuestros jóvenes”, al referirse a la graduación en disciplinas científicas y tecnológicas, como esenciales para afrontar los requerimientos laborales del siglo XXI, señala: “Según la UNESCO, en Argentina solo el 14 % de la matrícula universitaria se gradúa en disciplinas científicas y tecnológicas... En el 2009, las universidades privadas argentinas graduaron 16 008 profesionales en Ciencias Sociales, 3 profesionales en Física, 23 en Matemática y 47 en Química. El progreso de las naciones en las próximas décadas en este mundo globalizado estará directamente vinculado a su capital humano y no a sus recursos naturales; pero este capital humano deberá estar vinculado con la compleja naturaleza de las transformaciones científicas y tecnológicas, que avanzan aceleradamente de manera exponencial”.

El cuadro de situación planteado pone en riesgo la demanda de científicos y técnicos de primera calidad y en número suficiente, la exigencia creciente de una sociedad orientada hacia la innovación y los requerimientos para participar en el mundo laboral del siglo XXI.

Por lo tanto, es imprescindible poner la alfabetización científica en un lugar prioritario en nuestro sistema educativo, con “un enfoque integral que abarque la educación formal y no formal, la formación del conjunto de la población y de los futuros científicos y técnicos”, en términos de Tedesco.

Fortalecer la enseñanza de las Ciencias

Instituciones, especialistas en el campo de la Ciencia, de la Educación, y hasta de la Economía, hablan sobre la necesidad de fortalecer la enseñanza de la Ciencia.

Andrés Oppenheimer, en su libro *¡Basta de historias!*, escribe: “Mejorar los sistemas educativos, sustancialmente en el campo de la ciencia, la tecnología y la innovación, no son tareas imposibles”. Joseph Stiglitz, Premio Nobel de Economía, 2001, autor de *El malestar de la globalización*, señala: “La educación, la ciencia y la tecnología serán las claves del desarrollo económico”. En el preámbulo de la *Constitución de la UNESCO* se pone el acento sobre la “importancia de la educación, de la ciencia y de la cultura, como instrumentos adecuados para alcanzar en la sociedad y en el mundo, la paz, el bien común, la salvaguardia de la dignidad del hombre y el progreso social”. Además, deberíamos tener presente el compromiso formalmente asumido por nuestro país en el Programa “Metas 2021: la educación que queremos para la generación de los Bicentenarios”, propuesto por la Organización de Estados Iberoamericanos, y los acuerdos establecidos en la Declaración de la XX Cumbre Iberoamericana (Mar del Plata, Argentina, 2010): “Reafirmar y articular esfuerzos para el fortalecimiento de una educación que brinde mejores oportunidades para el desarrollo pleno de las personas... Profundizar en la currícula educativa los conocimientos necesarios para generar una cultura de respeto, equilibrio, en armonía con la naturaleza y rescatando los conocimientos ancestrales, con el propósito de promover el respeto de las leyes de la naturaleza y a la vida de los seres en su conjunto”.

Para terminar, y como conclusiones de esta exposición, permítanme proponer algunos desafíos, algunas metas concretas, necesarias, posibles...

1. Priorizar la enseñanza de la ciencia en todos los niveles educativos y promover su aprendizaje para el desarrollo pleno de las perso-

nas, implica hacerlo desde un enfoque integrador que no se limite a la transmisión, búsqueda y acumulación trivial de la información... Un enfoque integrador supone:

- a) El conocimiento y la comprensión de los hechos específicos de la ciencia: leyes, principios, teorías, generalizaciones, terminología, convenciones. “Se trata de aprender contenidos para adquirir competencias”. No se trata de formar especialistas en Ciencias, sino formar ciudadanos responsables a partir de la ciencia y en conjunción con otros saberes. La finalidad no es formar científicos... La formación científica específica se produce en ámbitos académicos superiores a la escolaridad obligatoria, con su lógica, sus demandas, sus exigencias. La ciencia “escolar” es una versión elaborada del conocimiento científico para su aprendizaje en el ámbito escolar a partir de los saberes previos de los alumnos, tratando de acercarlos a la comprensión de modelos y teorías científicas.
- b) El desarrollo de actitudes. Acá está el “aprender a vivir juntos”. Se trata de acompañar la información y las estrategias metodológicas con contenidos axiológicos para la toma de decisiones racionales y razonables: reconocimiento y valoración de un orden natural, reflexión sobre las producciones y el proceso aplicado, el cuidado y la preservación del ambiente y de la vida. En definitiva, el desarrollo de “valores y actitudes” relacionadas con el que-hacer científico y educativo, desde el punto de vista personal, socio-comunitario, del conocimiento científico y tecnológico, de la comunicación y la expresión.
- c) La aplicación de estrategias metodológicas, procedimientos, técnicas, recursos y actividades, implica el diseño de investigaciones escolares; la formulación de preguntas y explicaciones provisorias; la selección, la recolección y la organización de información; la interpretación de la información y la comunicación. Acá está el “aprender a aprender y el aprender a emprender juntos”. Se trata de aplicar distintas vías de acceso al conocimiento, utilizando métodos de razonamiento lógico para la comprensión,

la interpretación de consignas, la comprensión de textos, el desarrollo de técnicas para el trabajo intelectual y el dominio del lenguaje científico. Considero que es el método el que hace la diferencia, tanto en un ambiente altamente tecnológico como en un ambiente escolar tradicional, un método comprometido con la innovación y el razonamiento lógico, con la reconstrucción de modelos explicativos y predictivos.

- d) *La vinculación de los contenidos de la ciencia con otras disciplinas* (Matemática, Lengua, Ciencias Sociales, Tecnología, Expresión Artística) para abordar el aprendizaje de una realidad compleja.

2. Fortalecer la formación docente inicial y priorizar la capacitación docente continua a través de cursos, talleres, seminarios y encuentros que apunten a analizar los problemas de comprensión y los obstáculos epistemológicos que se presenten en la enseñanza, el aprendizaje de contenidos científicos y considerar la introducción de nuevas estrategias didácticas.

La principal conclusión del “Informe McKinsey”, publicado en el 2010, a partir de la comparación de los diez mejores sistemas educativos del mundo (Finlandia, Corea del Sur, Japón o Canadá...), es que “el nivel educativo de un país depende de la formación, motivación y aprendizaje permanente de sus profesores”.

3. Utilizar las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en el proceso de alfabetización científica y su integración como parte de un proceso de innovación pedagógica. Si bien las TIC todavía no están validadas, en forma suficiente, como herramientas pedagógicas en las escuelas, podemos reconocer en ellas contribuciones importantes relacionadas con la “gestión del conocimiento y la co-construcción del conocimiento”. En cuanto a la “gestión del conocimiento”, sería importante activar las TIC como instrumentos de aprendizaje para el tratamiento estratégico de la información; es decir, estimular la capacidad para la búsqueda de información, la selección,

el análisis y la reorganización de la información para producir un trabajo de síntesis. En cuanto a la “co-construcción del conocimiento”, el aporte de las TIC estaría centrado en el aprendizaje con otros, en la comunicación y en el intercambiar y el compartir información, datos, ideas, opiniones; en la explicitación y formalización del pensamiento a través de la capacidad expresiva. Federico Mayor Zaragoza, en *Un monde nouveau*, señala: “La introducción de redes informáticas como herramientas de aprendizaje constituyen un fuerte potencial en el campo del aprendizaje y del conocimiento”.

Según un informe del Ministerio de Educación, a través del Programa “Conectar-Igualdad” hacia fines del año 2011, se habían entregado 1 826 817 *netbooks* a estudiantes secundarios, de las 3 000 000 previstas, a un total de 4 800 escuelas de todo el país. Al mismo tiempo, en ese mismo informe, se indica que solo el 17% de esas escuelas (817 escuelas) cuentan con acceso a Internet, por conectividad satelital, a través del Programa Argentina Conectada. La cobertura de las escuelas se está continuando de manera paulatina. Del mismo informe, y de las entrevistas realizadas, surgen los siguientes conceptos: la aplicación del Programa “genera igualdad de oportunidades”, “aumenta el ingreso y la reinserción escolar”, “mejora la escuela pública” y la necesidad de “más capacitación”.

Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación están cambiando paradigmas en cuanto a las formas de procesamiento de la información: del procesamiento lineal de la información estamos pasando a un cerebro que trabaja de otra manera, por eso las conversaciones, hoy, son en paralelo y una misma persona puede mantener varias conversaciones diferentes al mismo tiempo a través de twitter, SMS y chat sin inconvenientes.

4. Incrementar la carga horaria para la enseñanza de las Ciencias Naturales en los niveles primario y secundario, con la utilización de espacios curriculares diferenciados, para promover el desarrollo de proyectos, talleres, ateneos y seminarios de profundización sobre diversos temas del programa.

En este sentido, sería importante cumplir con la Ley 26075 del año 2005, sobre financiamiento educativo: en su artículo 2 dispone que hacia el año 2010, por lo menos el 30 % de las escuelas estatales deben tener jornada extendida. Ciertamente, esta ley está incumplida: en el nivel primario estatal, según datos aportados por el Ministerio de Educación, en el año 2010, solo el 5,7 % de los alumnos asistían a doble escolaridad. En la ciudad de Buenos Aires esta cifra es del 45 %, pero en muchas provincias la jornada extendida beneficia a menos del 3 % de los alumnos, marcando, de esta forma, una gran desigualdad.

Por otra parte, si bien se aspira aumentar los días de clase, la realidad nos indica un calendario escolar con 180 días y 720 horas anuales de clases, aproximadamente, cuando la UNESCO está señalando la necesidad de un mínimo de 830 a 1 000 horas de clase anuales.

Sin dudar, hoy tenemos que enfrentar la tarea de recuperar los espacios y los tiempos para reorientar la vida escolar hacia la enseñanza de las ciencias. Un reciente documento presentado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), basándose en el análisis del desempeño de los jóvenes evaluados por el Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA), revela que –cito textualmente–: “Estudiantes que están en desventaja desde el punto de vista socioeconómico, pueden destacarse en los estudios cuando están expuestos a mayor carga horaria de educación en ciencias”. Según el documento, una hora más de clases regulares de ciencias aumenta la probabilidad de que un estudiante supere los obstáculos y tenga un buen desempeño: “bajo las mismas circunstancias, políticas con ese objetivo (más educación científica para los más necesitados) favorecerán la equidad en los resultados educativos e impulsarán el promedio del desempeño”. Este análisis demuestra que “las ciencias pueden ser un factor más de inclusión social”.

5. Enseñar ciencias amplía las posibilidades de inclusión social. Además de estimular el espíritu de investigación, el razonamiento lógico y el pensamiento reflexivo y crítico, útiles para cualquier dominio del saber, el aprendizaje de las ciencias abre puertas a un mer-

cado de trabajo extremadamente promisorio. Decenas de carreras pertenecen al área de las ciencias, la mayoría tienen fuerte demanda de profesionales calificados, en especial, en los países en desarrollo y emergentes. Como se sabe, en una sociedad altamente informatizada, ser y sentirse ciudadano integrado depende, en gran medida, del dominio de códigos científicos y tecnológicos, así sea para ingresar y mantenerse en el mercado del trabajo como para administrar la vida personal. La interpretación misma de los hechos demanda este tipo de conocimiento.

Por lo tanto, la formación precaria en ciencias y tecnología o, en casos extremos, la ausencia de esta formación, implica dos niveles de exclusión social: uno más visible, que incluye dificultades de inserción y ascenso en el mundo laboral; y otro, más sutil, relacionado con la capacidad de tomar decisiones personales y conscientes, así como de participar en importantes procesos colectivos decisivos.

Un artículo de Nora Bär, publicado en el diario *La Nación*, el miércoles 2 de noviembre de 2011, hace referencia a “la formación científica como valor agregado”. En dicho artículo, Nora Bär menciona la investigación realizada por Charlie Ball, subdirector de Educación Superior en Gran Bretaña, sobre tres mil graduados de carreras científicas, cuyos datos y conclusiones fueron publicados en un reciente artículo en *New Scientist*. De la encuesta realizada surge que muchos de los graduados no se habían dedicado a la investigación científica sino que estaban desarrollando sus actividades en otros campos: algunos, en el sector financiero; otros, en la administración pública; otros en el arte; y otros en el espectáculo. Pero “la mayoría celebraba haber desarrollado la flexibilidad y las habilidades analíticas, creativas y de resolución de problemas que otorga la formación científica”. Como dice Bär: “se necesitan más científicos; dentro y fuera de la ciencia”.

Un informe de la Escuela de Economía de la UCA, del año pasado, da cuenta de un fenómeno que aparece oculto entre las cifras de crecimiento del país. Entre los años 2004 y 2011, el empleo creció pa-

ra las personas con mayor nivel de educación (media y alta) y disminuyó para los trabajadores con menor nivel educativo, que constituye el 43 % de la población activa. La consecuencia es que ese 43 % de trabajadores con menor nivel de educación, desalentados por falta de oportunidades laborales, se retiraron del mercado laboral; quedaron excluidos (desempleo, trabajo en negro, mayor participación de programas asistenciales). Ese mismo informe señala que “la inclusión social en las escuelas no puede medirse solo en la mera entrega de *netbooks* a sus estudiantes. La actualización de los docentes, la creación de incentivos para que los chicos no abandonen las aulas y la mejoría en la calidad de los planes de estudio parecen imponerse a la hora de planificar el futuro de esos jóvenes. De lo contrario, la economía podrá seguir creciendo, pero lo hará de la mano de la exclusión de los trabajadores más débiles en materia educativa”.

Cuando hablamos de fortalecer la enseñanza de las ciencias estamos pensando en la evidente relación entre la educación, la ciencia y la inclusión social. Se trata de una visión que al mismo tiempo es resultado y promotora de la sociedad del conocimiento.

6. Definir criterios para una evaluación integral de los alumnos y de los docentes en el campo de las Ciencias Naturales. Evaluar el desempeño escolar de los alumnos en cuanto a las competencias adquiridas para poder identificar las deficiencias y superarlas. Evaluar el desempeño de los docentes en relación con los conocimientos específicos de la ciencia y los procesos de apropiación del conocimiento para mejorar la calidad y equidad de la enseñanza y el aprendizaje.

7. Es necesario que la sociedad en su conjunto se comprometa más con la educación. Esto significa fortalecer las representaciones de la sociedad y de las familias respecto de volver a vincular la escuela y sus espacios curriculares con el estudio y la adquisición de conocimientos científicos. Trasmitir la idea de un cambio cultural, para que las ciencias ocupen un lugar importante en la enseñanza y el aprendizaje.

En una investigación realizada en la Universidad Michoacana, de México, y publicada por la *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad* sobre “Percepción social de la Ciencia”, se obtuvieron los siguientes resultados: el 85 % de las personas tiene una visión tradicional y rígida de la ciencia; el 75 % reconoce dificultades para comprender la ciencia; y, el 80 % reconoce la importancia de la divulgación; el 84 % de los encuestados reconoce los aportes de la ciencia para el desarrollo y el progreso y, al mismo tiempo, el 64 % responsabiliza a la ciencia de los problemas ecológicos.

En definitiva, se trata de retomar la idea de un pacto educativo que posibilite convertir la educación en política de Estado; un esfuerzo compartido por la escuela, los medios de comunicación social, las familias y la sociedad en su conjunto, para lograr mejores resultados en los aprendizajes de niños y jóvenes, superar la vulgarización del lenguaje y de las costumbres, como desde hace unos años lo viene señalando esta Academia Nacional de Educación.

8. Desarrollar programas de investigación y de divulgación científica para la incorporación de las tecnologías de la información en el proceso de enseñanza-aprendizaje, a través de programas de alfabetización digital y tecnológica; alentar el intercambio de experiencias pedagógicas en la enseñanza de las ciencias y fortalecer la formación de recursos humanos calificados.

Seguramente, será importante el aporte de las investigaciones que se realicen en las universidades, sobre los métodos de enseñanza más eficaces para superar los obstáculos epistemológicos.

Y, finalmente, impulsar actividades de divulgación para una mejor comprensión de la ciencia por parte de los ciudadanos en general. En términos de Federico Mayor Zaragoza, sería “aportar a la sociedad del conocimiento como base de la democracia cognitiva”.

Señor presidente y señores miembros de esta Academia Nacional de Educación: sin duda, en los tiempos que corren, la sociedad necesita de la ciencia, y la ciencia necesita de la sociedad para sostener investigaciones básicas y aplicadas. Por eso, la educación, en general, y

la educación científica, en particular, son fundamentales y requieren de un impulso innovador en todos los niveles del sistema educativo.

Ac. Pedro Luis Barcia: –Gracias, académico, por el nítido marco y estado de la cuestión que usted acaba de trazar. A su excelente síntesis, le suma usted una serie de temas enumerados, que pueden y deben ser desarrollados y explotados. Por eso, me parece que su aporte es un buen “seminario”; un conjunto de semillas ofrecidas para que, a partir de ellas, se pueda ir abundando en temas específicos. Celebro, personalmente, que señale de qué manera el Ministerio de Educación reconoce, como siempre lo ha hecho a través de sus evaluaciones, las limitaciones que tiene el sistema. Creo que la única dificultad que hemos tenido en esto es que los Ministerios han demorado un poco, o mucho, en dar publicidad a sus evaluaciones. A veces, “pisamos” mucho y nos olvidamos que en la propia casa se hacen evaluaciones buenas, ajustadas, calibradas de la materia, pero, lamentablemente, diferidas en su publicación. Por eso, me parece interesante la apelación que usted hace a esa fuente.

Ac. María C. Agudo de Córsico: –Me parece fundamental lo que usted ha señalado. Me parece fundamental en muchas cosas, pero poner el énfasis en el método es, sin dudas, muy destacable. Usted lo subrayó muy bien, porque yo creo que ahí es donde está el escollo para la comprensión del valor del conocimiento científico. El menoscabo de la racionalidad, el desprecio por la relación permanente y reglada entre lo racional y lo empírico hacia la indagación metódica que alcanza un conocimiento sobre la base de una labor planificada. Y luego, de acuerdo con lo previsto, el sometimiento de esos datos rigurosos a modelos matemáticos. Todo eso es detestado por la población mayoritaria de nuestras universidades. Nosotros tenemos estudiantes que llegan a Ciencias de la Educación por descarte, por horror a la matemática. Como no les gusta la matemática, la aborrecen. El irracionalismo al que nos han condenado las ten-

dencias que todavía prevalecen genera confusiones y un verdadero relativismo del conocimiento que se anula a sí mismo. Por ejemplo, en medicina, el conocimiento se basa en evidencias científicas, pero puede ser puesto, por algunos, al mismo nivel que el propio del sentido común. Pero, claro, cuando tienen una enfermedad no van a cualquier lado, buscan el de mayor prestigio científico.

Yo creo que es muy importante esta contribución del doctor Ratto, por todas las líneas que ha abierto. Ha señalado aéreas que son fundamentales para todo el proceso educativo, y con énfasis en una especial atención al método. Pues me parece que degradamos a la ciencia cuando ignoramos los tremendos problemas que han llevado a tantos hombres a enfrentar hasta la propia la muerte, en la defensa de sus convicciones epistemológicas. El conocimiento científico no es dogmático y se reconoce provisorio, pero está seriamente fundado. Gracias.

Ac. Marcelo J. Vernengo: —Quiero agradecerle, doctor Ratto, su muy buena, interesante y completa presentación sobre los problemas de la enseñanza de las ciencias en la Argentina, especialmente porque se ha referido a un tema de mi especial preocupación durante mi vida docente y, en particular, en mi actuación en la Academia. Desearía hacerle dos comentarios relacionados con las ciencias en general y, en particular, con las ciencias de la naturaleza.

El primero se refiere al dogmatismo y la fragmentación de estas ciencias en todos los niveles de la educación. Con lo primero, quiero subrayar que se presentan a las mismas como un cuerpo de doctrina inamovible y no sujeto a correcciones y modificaciones, obviando que se trata de modelos científicos que dependen de su verificación y crítica por medio de las investigaciones en marcha.

Además, se fragmenta, excesivamente, la enseñanza en disciplinas como la química, la física, la biología y otras, ignorando que se trata de la enseñanza de los fenómenos que ocurren en la naturaleza en forma simultánea y global, aunque su estudio e investigación deba ser realizada por especialistas en cada área por razones meto-

dológicas y, también, vocacionales. Esto no ocurre solamente en el nivel de la enseñanza primaria o secundaria, sino también en la universitaria, en donde muchos planes de estudio de las carreras tienen un conocimiento básico, sino, también, en otras, de carácter más general. No es frecuente que exista complementación y coordinación entre cátedras y profesores para fomentar una enseñanza más integrada de las ciencias de la naturaleza.

Me parece que esto es necesario para comprender mejor el significado del acconocimiento de las ciencias de la naturaleza en nuestra vida frente a los fenómenos naturales, como los cambios climáticos normales o accidentalales, etcétera.

En segundo lugar, doctor Ratto, quiero referirme a un tema que usted enunció, referido a los valores axiológicos con que debe enfrentarse el desarrollo y la enseñanza de las ciencias. Esto es de suma importancia, porque la sociedad y los científicos no pueden ignorar las consecuencias de la investigación científica y los avances tecnológicos sobre la naturaleza y las personas. En estos meses se ha discutido, a nivel científico y, también, político, la publicación de un trabajo que podría poner en manos inescrupulosas y terroristas una metodología que podría conducir a una pandemia muy peligrosa y, en la discusión, se contrapusieron esta responsabilidad ética de los científicos y la responsabilidad de los gobiernos y de la sociedad, con la necesidad de preservar, con ciertos límites, la independencia y la autonomía de la ciencia, siempre reclamada en el ámbito científico. Yo creo que esto es un aspecto que debe considerarse en la enseñanza de las ciencias, en el nivel que sea más adecuado.

Ac. Ana Lucía Fregia: —Muchas gracias, doctor Ratto, por la presentación. Dígame si yo comprendí claramente su planteo. A mí me parece que tiene dos facetas, por lo menos, la fundamentación que usted compartió con nosotros, porque daría la sensación de que una tiene que ver con lo que es la formación de las operaciones de construcción y pensamiento científico, construcción del conoci-

miento científico; pero la otra tendría que ver con esos aspectos que hoy en día se están estudiando en todo el mundo moderno de la educación, que hace mucho que ya no discuten más, que si bien es cierto que el paradigma positivista cerrado ha sido revisado, sin embargo, la racionalidad, no. Entonces, lo que hoy se le está pidiendo a los planeamientos educativos, que es producto de materia de aprendizaje, sea explicitado como competencia o sea explicitado como una cantidad de cogniciones o conceptualizaciones. Respecto a eso, ayer, en el suplemento de Economía del diario *La Nación*, el doctor De Pablo escribió uno de los sueltos, que habitualmente escribe, donde dice “No mezclemos las palabras”. Es muy interesante, justamente, para lo que es investigación de estadística, en qué medida un -0.2 y un +0.2 pueden ser una aparente pequeña diferencia estadística, pero, quizás, conceptualmente es una gran diferencia estadística. Acláreme si yo entendí bien: usted dio, en su muy valioso y amplio trabajo dentro del tiempo dado, pero era evidente que estaba muy bien preparado. Usted nos dio fundamentaciones que tienen que ver con los beneficios de la educación en ciencias. Usted usó, incluso, la expresión “alfabetización científica”. Yo podría utilizar alfabetización artística. Los que estamos teniendo que defender áreas disciplinares, permanentemente manejamos estas argumentaciones. Pero me parece que, por otro lado, usted se refirió a que, desde el punto de vista de la evaluación de los aprendizajes, hay algo que es más que el rendimiento, que el aprovechamiento: el “para qué sirve tal cosa”.

Ac. Jorge A. Ratto: –Primero, un breve comentario respecto al doctor Vernengo. Respecto al tema de la fragmentación, coincido absolutamente. Creo que la ciencia tiene esquemas conceptuales integradores que podrían, perfectamente, tenerse en cuenta para evitar esa fragmentación, que no solo es en el nivel secundario; usted señaló al universitario, yo me voy a referir al nivel primario. En el nivel primario hay tal fragmentación, inclusive dentro de un mismo curso, de un mismo grado, de un mismo año. Los docentes planifican

unidades inconexas desasociadas, que poco tienen que ver entre sí. No sé si me estoy expresando claramente. Por lo tanto, el alumno no puede relacionar, no puede integrar y no puede comprender. Entonces, aparece esa fragmentación, que creo que hay una responsabilidad de parte de quien planifica, porque está planificando sin integrar y no se interpretan bien los diseños curriculares.

Respecto al segundo tema, creo que es el tema axiológico al que usted se refirió: valores. Yo creo que lo señalé respecto al componente ético en la formación de los científicos, es decir, yo creo que lo que falta ahí es un enfoque antropológico adecuado. Si se pone el énfasis en el producto, digamos, en lo conceptual, cuando se planifica, cuando se conduce en el aula, y hasta cuando se evalúa, por lo tanto, se está haciendo un reduccionismo de la persona. Insisto, no sé si soy claro. Se está haciendo un reduccionismo de la persona, de la criatura humana. No se tiene en cuenta el aspecto valorativo, axiológico, de los valores y de las actitudes, y se centra todo en lo conceptual; de manera tal que, a mí me parece, desde lo axiológico, sería importante que en la formación inicial y en la formación de los docentes se tenga en cuenta este aspecto. Respeto al orden natural, respeto a la vida, respeto al medio ambiente; respeto a la vida, aun de los más ingenuos y de los más inocentes.

Respecto a lo que planteaba la académica Frega, el énfasis yo creo que está puesto en el proceso y en el producto. No sé si hacia allí apunta el comentario. Lo que tradicionalmente se consideró en la enseñanza de las ciencias es una sobrevaloración del producto y, entonces, las ciencias caían en el enciclopedismo, memorismo, dogmatismo y verbalismo, dejando de lado otros aspectos que tienen que ver con el proceso. Y ahí ubico lo de la construcción del conocimiento. Me parece importante evaluar competencias, tales como las que había mencionado, y no solo el producto; evaluar cómo el alumno puede comprender, interpretar un texto, lectura e interpretación de gráficos; cómo puede predecir, cómo puede comprobar una hipótesis. En definitiva, que a partir del planteo de si-

tuciones problemáticas sepa resolver problemas, insisto, no para sacar científicos. A mí me parece que en la escuela primaria y, me atrevería a decir, en los primeros años de la escuelas secundaria también, los contenidos deberían ser un recurso cultural, un medio para aprender a aprender, para aprender a vivir juntos y para aprender a emprender. No quiero monopolizar esta reunión, pero, insisto: la evaluación, por lo menos en primaria y en secundaria, sería mucho más valiosa si estaría centrada en los procesos de adquisición del conocimiento.

Ac. Alieto Aldo Guadagni: –Son cuatro puntos: El primero, quien antes expuso de una manera explícita lo que usted está planteando de una manera implícita, no les gusta la matemática, y esto es la quiebra de la cultura del esfuerzo, esa es la piedra elemental. Se ha quebrado la cultura del esfuerzo y del trabajo, porque, en la ciencia, hay que ayudar mucho para estudiar ciencia, no se puede macanear. Y los resultados son dantescos: Chile, cada 100 abogados, gradúa 220 ingenieros y, en la Argentina, cada 100 abogados, gradúa 35 ingenieros. Imagínese qué va a pasar dentro de cuarenta años.

Segundo punto: mientras yo lo escuchaba, pensaba aterrado en el programa brasilerío; en el 2015 va a haber 100 000 posgrados en Ciencias Biológicas, Ciencias Oceánicas e Hidrocarburos. 1700 millones de dólares, 440 millones son privados y el resto lo aporta el Estado brasileño.

El tercer punto es una pregunta. Usted mencionó, al pasar, algunos datos de una prueba de Buenos Aires. Le pediría si puede ser más explícito con la referencia.

Y el cuarto punto, hoy publiqué, en el diario *El Cronista*, un artículo que tiene bastante que ver con esto, solicito al señor presidente si lo podemos considerar, en la próxima reunión, como una ponencia y, también, si se puede incluir en la información que se distribuye en la Academia a través de nuestro sitio electrónico.

Ac. Pedro Luis Barcia: –Cómo no. Pero, además, si me permite, voy a hacerles una propuesta simple, y es esta: hace un tiempo, en una circular (N.º 1) les comenté la necesidad de que ustedes abordaran, en dos páginas, planteos de determinadas cuestiones, para que sea una presentación ágil y demás. Creo que estamos perdiendo, en gran medida, toda la riqueza que aquí se desarrolla, en estos diálogos y los comentarios a partir de ese disparador que es la presentación del ponente. Les sugiero, como una forma de rescate, que expongan, nada más que en un par de páginas, el comentario en torno a la ponencia escuchada. A partir de ello, entonces, podemos “colgar” en nuestro sitio electrónico la ponencia del académico y después las consideraciones, que son parte del diálogo. Luego, todo esto podemos recogerlo en el *Boletín* y tendríamos un buen documento que muestre la vivacidad interna de la Academia, porque, si no, estas reflexiones se van perdiendo en el tiempo. Mejor aún, podemos desgrabar las intervenciones y sumarlas como orlas al trabajo de base. De esta manera, además, quedará constancia de qué se piensa y debate en el seno de nuestra Academia. Y si damos a publicidad estas reflexiones, a través de nuestro sitio electrónico y de nuestro *BANE*, estos debates fructíferos dejarán de ser cuestiones de conocimiento privado y los compartiríamos con la sociedad. Por lo demás, visto con conciencia histórica, dejaríamos constancia a las nuevas generaciones de cuál fue nuestro pensar sobre cada una de las cuestiones de actualidad que nos vamos planteando. Me parece muy bien iniciar este procedimiento con el trabajo del académico Ratto y los aportes que hemos escuchado hoy.

Ac. Ana Lucía Frega: –Dentro de lo que son las disponibilidades tecnológicas que estamos teniendo, hay dos formas de aprovechar lo que usted sugiere, presidente, porque es muy acertado. Una es, simplemente, utilizar la grabación que estamos haciendo para desgrabarla y que cada uno revise el estilo, si quiere, para su publicación. Porque, a veces, uno se sienta a escribir, pero ¿para qué? Si tiene todo esto elaborado ya. Y, por el otro lado, está la posibilidad

de poner directamente el intercambio grabado a disposición. No sé si eso será aceptado o no por los colegas. Pero lo que sí comparto plenamente es que lo que acá trabajamos sea puesto a disposición de la comunidad.

Ac. Pedro Luis Barcia: –En total acuerdo. Podríamos, entonces, desgrabarlo; le pasamos a cada uno la porción de desgrabación que le corresponde y, a partir de allí, lo retoca estilísticamente, para salvar los rasgos de la pura oralidad de la que nacieron. Es una manera de empezar a mover gérmenes de documento, que es lo que la Academia tiene que producir para la sociedad.

Ac. Alfredo M. Van Gelderen: –Yo quería señalar, y el académico Ratto lo ha marcado, la sorprendente fuerza en el último libro del académico Tedesco –*Educación y justicia social en América Latina*, Editorial Universidad Nacional de San Martín, 2012, Fondo de Cultura Económica–, de dos planteos. Primero, la necesidad, en términos de justicia, de la alfabetización científica en América Latina. Habla de una América Latina desprovista de los ciudadanos para este mundo por el olvido, la insuficiencia, la incapacidad de la formación científica. Eso está bien marcado en el libro, donde se analiza la vigencia de justicia en nuestro continente. Y la segunda cuestión que yo quería marcar es que, para el académico Tedesco, lo importante en el inicio de la escolaridad es atender los problemas de insuficiencias latinoamericanas. Es, para el académico, prelación la educación inicial.

La Academia ha hecho circular un trabajo de la revista *Criterio*, donde el editorialista se pronuncia por la preocupación por la escuela primaria. Sabemos que hay una preocupación que pretende ser prioritaria en las crisis de la educación secundaria, emergencia, en todo el sistema. El académico Tedesco nos marca el problema, compartiendo todo lo que ha dicho el académico Ratto de la formación científica, y segundo, el foco de atención prioritaria sobre la educación inicial para utilizar al máximo la capacidad cerebral o in-

telectual receptiva de los primeros años, para seguir construyendo, con fundamento, todo el avance sobre los conocimientos.

Pero a mí me preocupa otra cosa y quería también transmitirla, porque lo he planteado a los especialistas que están tratando de innovar la educación en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Considero que no se puede pensar un currículo para todas las escuelas. Hay que tener un currículo flexible y abierto para las necesidades de cada escuela, porque, si no, caemos en la enumeración teórica de conocimientos y no se plantean los tres campos de formación que se han marcado muy bien en la exposición, que es lo cognitivo, lo procedimental y lo actitudinal. Entonces, lo que se necesita son las condiciones para un currículo adecuado. Y eso estará dado si se atienden las características de cada escuela. Podemos hablar de la gestión, de la planificación y de una cantidad de cosas que hacen a las condiciones. Pero la condición previa es que exista la escuela como tal, donde quepan o puedan integrarse todos estos elementos que hoy hemos marcado. A mí me parecería, en función de lo que nos ha dicho el vicepresidente en ejercicio, que habría que tratar acá, en la Academia, cuáles son las prioridades dentro del sistema y cuál es la exigencia, en justicia, de un sistema que responda a una formación completa del ciudadano hoy.

Ac. Alberto C. Taquini (h): —Quiero hacer un comentario, pero voy a empezar por algo que me hace pensar en la posición de van Gelderen. Pareciera ser que, con respecto a la educación, nos estamos dando cuenta de que todas las cosas que hemos hecho en los últimos diez o quince años las hemos hecho tan mal, que tenemos que hacer cosas nuevas. Hace unas semanas, acá, estábamos muy preocupados en torno a la idea de que la Academia estaba en falta porque no había entrado en las modificaciones de la escuela media, que era el principal problema de la educación. Entonces, me parece que es buenísimo que abramos el debate sobre las raíces profundas de la modificación del sistema educativo que, en alguna medida, yo comarto totalmente, y lo vinculo con la exposición del doctor Rat-

to; tiene que ir a la esencia de la formación fundamental de los métodos y procedimientos, conocimientos básicos para que los chicos, desde el inicio, se empiecen a formar en una carrera de desarrollo continuo.

Me llena de alegría, este *revival* petrolero para la educación, voy a hacer una referencias sobre cómo veo el tema de Ratto que, para mí, está muy dentro de una línea conceptual totalmente compartida con lo que ya habíamos discutido el otro día, y que trajo nuevamente a colación, en uno de los planos, Córsmico, hace un minuto. Podemos ver a la ciencia como un elemento de la producción, de la tecnología, de la naturaleza y la podemos saber como un método de aproximación al pensamiento y al aprendizaje. Un tema metodológico inicial, con su grado de cobertura institucional, con el que, a partir de eso, se puede construir el aprender a aprender.

El día que yo me incorporé a esta Academia, a los pocos meses de su creación, cité una frase, que cito habitualmente, que se las haré llegar nuevamente. Este autor dijo, hace más de cien años, que la educación era una catástrofe porque nos estábamos colocando en un sistema por el cual construíamos una lógica. No lo dijo así; de transmitir críticamente la cultura, desde la perspectiva de la tutela del docente, y no creábamos los hábitos y los conocimientos básicos suficientes para que el individuo sea un individuo libre en su proceso de enseñanza y aprendizaje. Aprender a aprender presupone las aptitudes previas para aprender a aprender, y la escuela primaria presupone que deja de lado las currículas de la clase menor. Van Gelderen cita bien que cada escuela, para citarlo, a cada persona, en cada momento, a cada edad. En muchísimos lados, en Inglaterra, hace cincuenta años, la currícula se construye con los rendimientos de los años anteriores. Entonces, el alumno que llega, a partir de ese momento, coloca el paso complementario de la base que constituyó previamente. Entonces, la currícula se construye, flexiblemente, en un itinerario teórico, desde el punto de partida del conocimiento previo. Me parece, que acá, yo debo discutir dos te-

mas: uno es la línea de la ciencia como insumo de la cultura y como insumo de la producción, que vendría a ser lo que debería estar en el tema de la formación científica, conocimiento científico, las carreras científicas, las tecnologías científicas; la segunda es: los conocimientos lógicos, los conocimientos básicos necesarios para que, desde ese método, crítico de la cultura y cognoscitivo de las herramientas pertinentes, se pueda aprender en forma definitiva y permanente. El año pasado, cuando el ministro promulgó la ley de la escuela secundaria obligatoria, yo mencioné que a mí no me parecía adecuado, por más que es un tema del que no me voy a ocupar, la idea de una escuela media continuadora, donde ahí aparecían las relaciones con el mundo del trabajo, con el mundo de la cultura, con el mundo de la personalidad, que implicaba un polimodal, que alguna vez he dicho, dual sobre el tema del aprendizaje. Me parece, y con esto termino, que acá hay dos temas que deberíamos profundizar: el tema metodológico de las herramientas del aprender a aprender, del aprendizaje de la lengua materna, de las relaciones de la lengua materna con otras relaciones en una sociedad global, y de la tecnología necesaria para ello, como la frontera de la independencia de la persona en el aprender a aprender. Segundo tema: los contenidos científicos, que son necesarios, a partir de ese contenido, para un concatenamiento positivo de todos los niveles hasta la terminación. Esto se muestra muy bien en el informe que dio Ratto. Se sabe, y en la Argentina parece ser que no se quiere entender, que las reglas del posgrado de las universidades, en todos los lugares del mundo, de las tesis y doctorados, las hacen para decir cualquier cosa, diez personas, de las cuales se quedan en el sistema científico solamente el 10 %, el 90 % va a actividades laborales o sociales; va después de haberse pasado por varios científicos que perfeccionan el método, pero, en realidad, ese método lo debió haber aprendido cuando tenía cinco años, o cuatro, o seis. Y con eso hubiera desarrollado muchas cosas y, a lo mejor, hubiera ido al

área que le correspondía mucho antes de tener que hacer una tesis de posgrado.

He oído, hace pocos días, que se supone que todos los becarios del CONICET deberían entrar la carrera porque no crece; entonces, los periodistas dicen: "No hay interés por la ciencia, porque los becarios no tienen un lugar de trabajo". No, los becarios tienen que hacer una tesis, terminar el doctorado, tener su título.

Cierro. Una gestión metodológica, con respecto al tema de la formación inicial, se concentra en la escuela primaria, en tanto y en cuanto no se concentre para que le sigan destrozando el mate a través de la tutela cerrada de los profesores y la falta de autonomía del pensamiento y del método de los alumnos. Y segundo, una idea del conocimiento científico concatenado, para colocar un aspecto evolutivo en la tendencia individualista.

Ac. Beatriz Balian de Tagtachian: –Por supuesto, muy interesantes los resultados respecto a la formación científica. Lo que sería también interesante, para entender cuál es la medida o el valor de lo científico, es también poner en el *paper* los resultados en tema de lengua y matemática; por eso, a uno le va a dar el marco general de lo que eso significa.

Ac. Jorge A. Ratto: –Tengo aquí los resultados de Matemática y de Lengua. Los trasmiso rápidamente. La fuente es FESBA (Finalización de Estudios Secundarios de Buenos Aires) del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires: 25 500 alumnos de quinto año, de 424 escuelas de gestión estatal y privada. En matemática, el 40.4 % no resolvió ningún ejercicio, quedaron fuera del modelo de evaluación; el 37 % tuvo rendimiento bajo; el 21 % tuvo rendimiento regular; y solo 1.6 % tuvo rendimiento bueno. En el área de Lengua, hubo un 41 % con rendimiento bajo, o que no pudo resolver ningún ejercicio, un 50 % de rendimiento regular y el resto, aproximadamente un 7 % de rendimiento bueno.

Ac. Luis R. Silva: –Voy a hacer referencia a una asociación que hice hoy cuando me enteré del tema del académico Ratto, cuya exposición agradezco mucho: la designación del Ingeniero Galluccio en YPF, cuya formación es un producto de la escuela argentina. Hay diarios que publicaron la foto de la Escuela Normal de Paraná, donde cursó su escuela primaria; la foto de la Escuela Industrial Francisco Ramírez, de Paraná, donde cursó el industrial; y no dijeron nada del Instituto Tecnológico de Buenos Aires (ITBA), donde cursó sus estudios universitarios. Este es un caso de enseñanza de las ciencias con un resultado ejemplar. Es cierto que no se refiere a la enseñanza de las ciencias, pero no nos olvidemos de su formación. La repercusión de su designación ha apuntado, en todo momento, a que es un científico argentino, y se formó en la Argentina.

Ac. Marcelo J. Vernengo: –Al evaluar la calidad de la enseñanza mediante mediciones de conocimientos de los graduados, debe tenerse en cuenta que, a pesar de la baja inscripción en ciencias fácticas y carreras profesionales vinculadas, el abandono de estudios y la baja tasa de graduación universitaria, en general, puede considerarse que el nivel de formación científica y profesional de nuestros egresados universitarios es muy bueno.

Ac. Alieto Aldo Guadagni: –Los excelentes de la Argentina, son excelentes a escala planetaria. Los muy buenos de la Argentina, son muy buenos a escala planetaria. Los mejores economistas de los Estados Unidos, de los últimos cuarenta años, eran argentinos; eran cuatro, cinco.

Ac. Alberto C. Taquini (h): –A mí, me parece que acá se tocó un tema importante, que es el tema de la evaluación. Cuando vemos estos datos, es una cuestión totalmente distinta. La Argentina no ha invertido en los últimos años mucha plata en la idea de la evaluación y ha generado una institución adecuada, que es la CONEAU, para poder evaluar. Pero cuando uno evalúa procesos no tiene una buena cantidad de resultados. El problema que tenemos no es un

problema de procesos, que también lo es, sino que tenemos un problema de falta de transparencia de las estadísticas públicas, no solamente con los resultados que aparecen en las estadísticas. Si se quiere hacer, para decir claramente, qué tal es la calidad, pongamos título de médico: materias rendidas, 50; aplazos, 3; promedio, 4. No se da más que eso, pongamos, promedio 16. Cuando uno va a un profesional del área correspondiente y lee: "Este profesional tiene sobresaliente y cero de aplazos", tiene un índice de referencia. Si el alumno tiene 4 de promedio y 65 aplazos, tiene otro índice de referencia.

Creo que mientras sigamos con las comisiones asesoras, en calidad de contenidos y procesos, vamos a hacer cosas positivas, pero no le vamos a poner el traste a la jeringa. Es decir, ¿dónde está el rendimiento del sistema educativo? Hay que evaluar por producto, y hay que saber la calidad del producto, e independientemente de donde venga la calidad del producto, la indicación. Este tema no es nuevo, está en todo el mundo y lo vamos a vivir revolucionariamente en la universidad y en la educación superior a largo plazo, porque las instituciones industriales, como las universidades y muchos otros sindicatos, están formando gente calificada para el aparato laboral. Y cuando se les toma las pruebas y no los procesos con los cuales han aprendido, van a mostrar si califican o no. Me parece que en la conversación de la última parte está apareciendo la necesidad de evaluar el producto del proceso que está en cuestión.

Ac. Pedro Luis Barcia: Le agradecemos, nuevamente, al académico Ratto, su exposición de marco, que ha sido tan sintética, motivadora y dinamizante, y a los colegas académicos, sus señalamientos, aportes y sugerencias. Cerramos, por hoy, este diálogo plenario.

REFLEXIONES SOBRE LA REALIDAD UNIVERSITARIA*

AC. ALIETO GUADAGNI

Se puede sostener que “si se quiere saber donde estará ubicada una nación en el escenario económico mundial en el 2050, es importante averiguar cuál es hoy el nivel educativo de sus adolescentes de quince años”; este es, justamente, el indicador que mide la Prueba Pisa. Hace dos décadas el sistema educativo argentino era más inclusivo que el brasileño y, también, exhibía mejores indicadores de calidad; pero hoy es distinto.

Entre el 2000 y el 2009 los adolescentes brasileños mejoraron su rendimiento en esta Prueba, mientras que los nuestros empeoraron (somos la única nación latinoamericana que retrocedió); ahora Brasil se ubica por encima de la Argentina, cuando en el 2000 ocurría lo contrario. Existe en Brasil preocupación por la calidad de la educación y por eso avanzan con programas que evalúan el rendimiento escolar, para identificar las deficiencias y superarlas, incluso, reconociendo estímulos a los docentes, que se esfuerzan por mejorar la enseñanza. Estos programas tienen en común la difusión de sus resultados por escuela, y el reconocimiento del derecho a la información de los padres y asociaciones interesadas en las escuelas de su barrio o ciudad.

Los resultados de los exámenes que se toman al finalizar el secundario, y que son obligatorios para ingresar a la universidad, son también difundidos, informando el puntaje de cada escuela secundaria. El gobierno de Lula puso también en marcha el programa IDEB, que mide la calidad de cada escuela y sistema escolar; el objetivo es “alcanzar, hacia el 2022, el nivel educativo de los países desarrollados”. Con el IDEB se puede verificar el grado de avance de cada escuela hacia el cumplimiento de esta meta, orientando fondos presupuestarios

* Conferencia pronunciada en reunión privada de la Academia Nacional de Educación, el 4 de junio de 2012, con diálogos y aportes de los señores académicos.

para estimular el mejoramiento de las mismas. Nada de esto es posible en la Argentina, ya que la Ley 26206, sancionada en 2006, prohíbe la difusión de los resultados por escuela. Pero, si ocultamos las deficiencias, ¿cómo haremos para superarlas?

El siglo XIX fue el siglo de la escuela primaria; el pasado, el de la escuela secundaria; y este será el siglo de la universidad. En la sociedad del conocimiento prosperaran aquellas naciones capaces de asegurar un alto nivel de calificación a sus recursos humanos; el capital humano de una nación es, hoy, más importante que la existencia de recursos naturales.

En las naciones que lideran el progreso económico, más del 40 % de los jóvenes tienen títulos universitarios; en América Latina avanza Brasil, pero aún registra un 19%; en nuestro país, apenas el 14% de los jóvenes concluye el ciclo universitario. De estos catorce jóvenes cada 100 que se gradúan, nada menos que diez provienen de los niveles socio-económicos altos y medio-altos, lo cual refleja una gran desigualdad.

El último año de la escuela secundaria en Brasil es distinto al nuestro, ya que la preocupación de los adolescentes es enfrentar una valla que debe ser superada para ingresar a la Universidad, y tener acceso, en el futuro, a un título que les permita incorporarse capacitados al escenario laboral en este difícil mundo globalizado. Por el contrario, nuestros adolescentes están liberados de tamaño esfuerzo; muchos de ellos pueden dedicar su tiempo a otras actividades más gratificantes, como el viaje de egresados, sin olvidar la activa vida nocturna. El año pasado, cuatro millones de jóvenes brasileros tuvieron que rendir el Exame Nacional do Ensino Medio (ENEM), aprobar el ENEM es requisito para poder ingresar a la universidad; pero, además, es un indicador de la situación educativa de cada una de las escuelas secundarias, porque sus resultados, agrupados por cada escuela, son de libre acceso por Internet.

Nuestro vecino tiene requisitos mucho más estrictos que nosotros para ingresar a la Universidad, pero, así y todo, gradúan más profesio-

nales, a pesar de que nosotros tenemos más estudiantes universitarios. La explicación es que Brasil gradúa la mitad de los ingresantes, mientras que nuestras universidades estatales gradúan menos de la cuarta parte. Brasil graduó, en el año 2009, 827 000 profesionales universitarios; nosotros, 98 000. Esto significa que, en proporción al tamaño de la población, Brasil graduó 427 profesionales cada 100 000 habitantes, y nosotros apenas graduamos 243; es decir, ellos gradúan un 76 % mas. Pero, al mismo tiempo, en el año 2009, nosotros teníamos 4 090 estudiantes universitarios cada 100 000 habitantes, mientras que en Brasil había apenas 2 640; es decir, nosotros teníamos una población estudiantil un 55 % mayor.

Alguien podría argumentar que los brasileños son “elitistas”, mientras que nosotros sacrificamos calidad para ganar en inclusión social, al facilitar un mayor acceso a los niveles superiores educativos. La fórmula que se presenta entre nosotros como eficaz, para lograr este meritorio objetivo de la igualdad de oportunidades, es ausencia de las limitaciones de exámenes generales al finalizar el secundario; pero nuestra receta no sirve, simplemente, porque la mayoría de los pobres no concluye el ciclo secundario. La igualdad de oportunidades no se logra suprimiendo exigencias, sino promoviendo la calidad e inclusión; nunca tendremos más y mejores graduados universitarios si no fortalecemos el nivel primario y secundario.

Hacia 1990, por cada graduado universitario en la Argentina se graduaban 5,4 en Brasil; en el 2009 hay 8,4 en Brasil por cada graduado argentino. La explicación de esta evolución es simple: mientras entre 1990 y el 2009 la graduación universitaria en nuestro país se duplicó, en Brasil casi se cuadriplica. Tenemos pocos graduados universitarios y, al mismo tiempo, somos una de las pocas naciones que no aplican exigencias estrictas al ingreso a la universidad, como es tradicional en muchas naciones desde hace ya mucho tiempo. Es necesario implantar un examen general, como requisito para ingresar a la universidad, estatal o privada, con difusión de los resultados por escuela secundaria; no se trata de limitar, sino de ayudar a los jóvenes a ingre-

sar al difícil mundo globalizado, a través de la cultura del esfuerzo y dedicación al estudio.

No es fácil para un país en desarrollo progresar económicamente sin prestar atención al nivel educativo de su población. La acumulación de capital humano bien capacitado, particularmente en las áreas científicas y tecnológicas, es hoy un requisito para fortalecer el proceso de inversión productiva. Si una nación emergente quiere superar la etapa primaria productiva, caracterizada por bajos salarios y la simple exportación de materias primas minerales o agrícolas con escaso nivel de valor agregado por la industrialización, tiene que apuntar a mejorar el nivel de conocimientos de su fuerza laboral, o sea, tiene que invertir en acumular capital humano.

Todo esto está siendo bien entendido en Brasil, donde se está implementando el programa “Ciencia sin Frontera”, cuya meta, hacia el año 2015, es tener 100 000 graduados universitarios, estudiando en las mejores universidades del mundo. El gobierno brasileño ha definido las siguientes áreas prioritarias para este masivo programa de becas: Biotecnología, Ciencia Oceánica e Ingeniería de Hidrocarburos. Esta elección de áreas no es arbitraria, ya que apunta a sectores productivos de gran potencial en Brasil. El costo de este programa de postgrado es de 1 700 millones de dólares, de los cuales, la cuarta parte será aportada por empresas y el resto por el gobierno. Este programa ya está en ejecución: las universidades norteamericanas recibirán 20 000 estudiantes; las del Reino Unido, Alemania, Francia e Italia recibirán entre 6 000 y 10 000 cada una. Para apreciar la gran importancia de esta iniciativa de la presidenta Dilma Rouseff, señalemos que hasta ahora no eran muchos los estudiantes brasileños en universidades extranjeras (por ejemplo, apenas 9 000 en los Estados Unidos). Recordemos que hace varias décadas Brasil tuvo que acudir a profesionales extranjeros para encarar la exploración petrolera, la investigación agropecuaria y la industria aeronáutica; en estas áreas Brasil es hoy nación líder.

Para avanzar en la capacitación profesional de los postgrado, primero hay que avanzar en los niveles universitarios; pero este avance exige previamente fortalecer nuestra deficiente escuela secundaria.

Ac. Ana Lucía Frega: –Como ninguno de mis colegas toma la iniciativa de hacer alguna pregunta, y supongo que algunos estaban esperando que yo hiciera una, según mi tradicional espíritu de participación, así lo haré.

Lo primero es agradecerle al académico Guadagni que haya retomado su tema de incorporación, porque en el mismo, el doctor Guadagni se preocupó por el tema de las graduaciones y las correlaciones numéricas entre los ingresantes y los graduados.

Lo que pasa es que, dado que podemos dar a divulgar nuestras participaciones en estos encuentros, deseo preguntarle al expositor, ¿qué hacemos a partir de ese análisis?

Porque se trata de una descripción objetiva, dura, numérica de una realidad que no es la primera vez que se pone en la mesa de la Academia. Lo que ocurre es que parece que ni el Ministerio ni la Academia consiguen construir una idea para, de una manera u otra, hacer un aporte “de solución” a una situación que verdaderamente es pavorosa.

A mí me da la sensación, a veces, de que algunos seguimos viviendo en las glorias del pasado, donde muchos latinoamericanos venían a estudiar a las universidades argentinas. En el posgrado, en estos momentos, tenemos, en algunas especialidades, graduados de otros países. En lo mío, la República Argentina ha conservado un liderazgo muy notable.

Pero ¿qué hacemos, doctor? Describir lo que usted acertadamente plantea de un tema no resuelto en nuestra parte del mundo; ni siquiera el llamado progresismo que está usando, por ejemplo, Ecuador, con mucha dureza para normar el acceso a la educación superior parecería ser solución, porque la población no está contenta

con lo que está exigiendo el ministro de Educación para los accesos a la universidad.

Acá, en nuestro país, los cuerpos técnicos están exactamente en el discurso populista y, me animo a decir, estafador, de que todo el que pase por la puerta de una institución superior puede inscribirse en ella: son pretextos de una equidad que no existe, porque lo que no hay es equidad. Puede anotarse en una universidad estatal y tratar de estudiar, pero no sigue el ritmo, abandona; hay desgramamiento, no se gradúan.

¿Qué hacemos frente a esto? ¿Hay alguna idea que usted nos quiera aportar para revisar, de alguna manera, la situación descripta, o tratar de aportar al pensamiento que busca la solución de esta problemática argentina?

Ac. Avelino Porto: –Yo quiero ayudar a la académica Frega para decirle que, de acuerdo a la metodología que espero, se apruebe hoy. De los grupos de trabajos, hay un grupo de reflexión que viene trabajando hace tiempo sobre educación superior. Ese grupo de educación superior mañana se va a reunir de tres a seis de la tarde, aquí, para comenzar a desarrollar el tema que ya hemos elegido los miembros de ese grupo: educación secundaria. Ya lo anunciamos en la última reunión, y quiero anticipar que cuando usted señala la falta de palabras de ciertas entidades, sea el Estado o no, nosotros mañana vamos a avanzar sobre educación secundaria, para llevar a cabo un trabajo o una reflexión de esta Academia. Quería informar esto, más allá de todas las consideraciones que pueda dar el doctor Guadagni.

Ac. Alieto Guadagni: –Yo creo que del diagnóstico surge la propuesta, acá no hay que inventar nada. Cuando usted ve que noventa, cien países del mundo, tienen una determinada metodología que le da éxito, porque va desde Japón, pasando por China, por Corea, por Alemania, Italia, o países “progresistas”, como Cuba, Ecuador, o no “progresistas” como Chile y Brasil. Cuando usted hace todo al

revés del resto del mundo no piense obtener resultados. Nosotros tenemos un bajo índice de graduación, dilapidamos recursos y estafamos a los chicos. Porque estamos diciendo a los adolescentes que el esfuerzo no es necesario. Esta es nuestra responsabilidad. El examen de ingreso no es para perjudicarlos, es para ayudarlos a afrontar el futuro. ¿Saben por qué? Porque en el futuro, los trabajos mejor remunerados, los nuevos trabajos, van a ir a los países donde tienen la mano de obra capacitada. Estos se van a quedar prendidos a un puesto en el gobierno, porque no van a tener una oportunidad de progreso. Y la comparación que hacía con Brasil, no solamente es con Brasil. Si usted se compara con Chile, nosotros tenemos cada cien mil habitantes, 4 090 estudiantes; los chilenos tienen 3 150. Sí, pero nosotros graduamos 243 y ellos 395; ellos gradúan un 62 % más que nosotros.

A mí me da la impresión de que hemos caído en una trampa, casi del tipo cultural. Por ejemplo, que el ingreso irrestricto es progresista. Pero resulta que los países progresistas no lo tienen ni nunca tuvieron este tipo de ingreso. Entonces, a mí me parece que hay una cosa dantesca en todo esto. Es querer tener un modelo que va a contramano de la sensatez y del futuro de los chicos. Y, después, nos sorprendemos de los malos resultados.

Si la memoria no me falla, hubo hacia la década del '90, en el Consejo Federal de Educación, algún tipo de propuestas sobre este tipo de cosas. Si yo tuviera que identificar opositores a esto, no los pondría tanto a los estudiantes, pondría, sobre todo, a los gobiernos provinciales. Yo tengo la impresión de que los gobiernos provinciales serían los primeros en oponerse a este tipo de exámenes. Y ¿qué tienen que ver estos exámenes con los gobiernos provinciales? Que los exámenes de ingreso, si usted publica los resultados por escuela de origen, van a dar a conocer lo desastre que son muchas escuelas secundarias en muchas provincias. Entonces, claramente, hay una coalición del silencio, pero no es para proteger a los chicos, es para

encubrir la mugre debajo de la alfombra. Eso es lo que yo realmente pienso.

Ac. Avelino Porto: –Quiero ampliar un poco más sobre este grupo de reflexión de educación superior. Aclaro que este grupo, a pedido de otro académico, estará dividido en dos: educación superior universitaria, y la no universitaria. En educación superior universitaria, nos hemos dado cuenta de que, antes de atacar todas las cosas que creemos que hay que corregir en la universidad, hay que resolver el problema de la educación secundaria, y la escuela media, como antesala de la universidad. Y allí vamos a estar trabajando este tema, no porque corresponda a la educación superior, sino porque consideramos el paso indispensable. Si seguimos hablando de educación superior universitaria sin detenernos en intentar decir algo sobre educación media va a ser difícil.

Ahora, yo quisiera hacer una separación: una cosa es hablar de la evaluación al terminar el secundario, y otra cosa muy distinta es hablar del examen de ingreso a la universidad. Es muy probable que las provincias no estén dispuestas a aceptar el examen final de la escuela media, especialmente por aquellos que no quieren representar en sus territorios cuál es el nivel de la educación. Pero tengo que decir que mucho peor, hasta tanto no se resuelva eso, es intentar superar el tema del ingreso irrestricto a la universidad. Pregunto: ¿hay alguien que conozca, en este país, que esté hablando del examen de ingreso a la universidad? Es impensable para la izquierda o para la derecha, para los del medio, los de arriba o los de abajo. Es algo así como el “Fútbol para todos”: le preguntaron a los candidatos y todos ellos dijeron “Yo, al ‘Fútbol para todos’ no lo toco”. Estoy hablando de los candidatos del año pasado, que en el mes de enero le respondieron al diario *La Nación*.

El ingreso irrestricto en la Argentina es algo sagrado y a aquel que diga algo lo van a llenar de humillaciones y no va a poder avanzar. Por eso es que en este grupo de reflexión, dijimos: ¿por qué no vamos de mayor a menor? Tratemos el mal de la secundaria, veamos

si podemos instalar el examen de la secundaria y, luego, vendrá una etapa donde, con algún criterio, se va a poder hablar del examen de ingreso. En el mundo –lo dice Alieto, personalmente– hay tres países que no tienen examen de ingreso: Bolivia, la Argentina y Uruguay; aunque este último está tratando de hacer una reforma. Yo tengo un informe de lo que está pasando en China. Las exigencias para llegar a la universidad en China, y tienen el examen al terminar el secundario, es algo formidable.

Yo quería hacer esta referencia: primero, creo que nosotros tenemos que abocarnos a la escuela secundaria. Además, cuando queremos hablar de la cuestión del ingreso a la universidad, podemos hablar de todo el resto de la universidad. Ahora, si la Academia se pusiera a debatir sobre el examen de ingreso a la universidad hay que saber que nosotros podemos hacerlo con toda libertad, pero va a ser difícil sentar en esta mesa a gente que hoy, 2012, esté atrás de la idea de no superar el examen de ingreso. Es una virtual mala palabra, en la Argentina, para los intelectuales.

Ac. Aldo Guadagni: –El problema es lo que uno quiere privilegiar. A mí en la tabla no me interesa Adriana Puiggrós ni me interesan los diputados, me interesan los chicos de ocho a diez años que van a vivir en nuestro país en el futuro. Nosotros tenemos que hacer algo para ellos, aunque no le guste a Adriana Puiggrós.

Ac. Hugo Juri: –El tema es muy complejo. Yo creo que, incluso poniendo un examen de ingreso, no mejoraría los resultados, excepto en las proporciones de graduados. El número de graduados sigue siendo lo que están en condiciones de graduarse. Creo que hay mecanismos. Los brasileños llegan a esta situación después de cuatro o cinco décadas de un consenso nacional con cualquier tipo de gobierno; empezaron, primero, estimulando los doctorados. Desde la década del '60 han ido avanzando, porque tienen una idea de país y tienen una clase social, sobre todo en las regiones industriales de San Pablo; tienen un proyecto concreto y consiguen apoyos, inclu-

so hay organizaciones empresariales que se encargan de poner a la gente el tema educativo. En la Argentina es distinto: si uno quiere que cumplan los 180 días de clases, los papás, a veces, se enojan porque no pueden irse de vacaciones. Nadie protesta porque hay muchos feriados ni ninguna de estas cosas, porque el tema educación aquí no está en la gente. Es cierto que Brasil ha mejorado mucho, pero estamos todos en segunda división: la Argentina, Chile, Brasil, México. Estamos lejísimos del promedio. China nos supera por muchísimo.

Hay maneras de introducir educación superior, sobre todo ahora, con las nuevas tecnologías, y cumplir con esto de que todo el mundo tenga acceso a la educación superior, lo que no tiene acceso a recibirse de médico o docente. No estoy seguro, el doctor Porto seguramente sepa, la constitución francesa dice que todo el mundo tiene acceso a la educación superior. En California, cualquiera puede entrar a un *college*; muchos son gratuitos, y pueden llegar a entrar la universidad de California. Yo creo en una modificación de esta estructura tradicional, de estas carreras tan tradicionales que todo el mundo sigue estudiando. Yo estoy seguro, uno quiere ir al fondo de la cuestión. Esto es un problema grave. La Argentina tuvo un acuerdo intergeneracional, que fue la educación básica, luego de la Ley 1420. Ahora no lo tenemos en la educación, no está en la agenda y, entonces, es muy difícil. Yo no veo a las provincias meterse en el tema de la educación superior, se quieren desprender de ese tema. La Argentina es el país que menos informa sobre los resultados de PISA, no solo por escuela, sino por provincia; por nada, no lo informa. También, creo que algunas provincias tienen otras razones, que no son las académicas, específicamente, para que tengan peores resultados. Chaco, Formosa son lugares que, si se los compara con Córdoba o Capital Federal, es complicado, pero se puede tomar un número de base y, a partir de allí, hacer estudios, cada cinco años, que puedan decir qué beneficios tienen las escue-

las, qué han mejorado desde el punto de partida, qué tuvieron, qué beneficios tienen los docentes, quiénes son los mejores docentes.

Creo que es un tema muy complejo y la Academia debe tomarlo, pero, básicamente, hay dos puntos claves: uno es tener el tema educación en una agenda permanente. A veces, sale en educación, todos quedan bien hablando de educación, pero cuando llega el momento de poner el dinero o tomar las decisiones difíciles...

Me acuerdo, esto viene a cuento de PISA, en un determinado momento, propuse, como hace Brasil: tomar un examen en las universidades. Ahora, PISA, dentro de dos años, se tomará en las universidades. La otra: creo que acá están en los especialistas de comunicación y tecnología; las universidades pueden ofrecer lo que hoy está ofreciendo Harvard, que es educación superior de primer nivel, gratuita, a través de Internet, ya que hoy está al alcance de los chicos. Aunque no tengan el título secundario. Recuerdo que hace treinta años veía en televisión un programa de una universidad norteamericana donde un señor respondía preguntas y le daban un crédito por un número de horas.

Yo creo que el viejo tema de la restricción a la universidad puede ser resuelto hoy sin mucho dinero y, aquí, la Academia puede hacer un poco de eso.

Ac. Alieto Guadagni: –Tomando lo que usted dice, en la misma línea del doctor Porto, una cosa es plantear el tema en general y decir cuáles son las soluciones estructurales y otra cosa es la política. La política puede ser de gradualismo. Por ejemplo, se puede implementar un sistema por el cual el examen sea obligatorio, pero que no defina el ingreso; es decir, para entrar a la universidad hay que rendir el examen, no aprobarlo, rendirlo. Esa puede ser una etapa transicional; entonces, puede servir en la primera etapa, doctor Porto, para ese tipo de examen de evaluación de la enseñanza secundaria. Ya es un paso. A mí lo que me preocupa como argentino es qué hacen nuestros estudiantes secundarios en el mes de diciembre y qué hacen los chilenos y brasileros. El brasilero y el chileno estu-

dian todo el año; los nuestros, no. Y eso se paga en el futuro, no es gratis. El examen brasilero son dos días, de cinco horas cada uno, diez en total. Cuatro millones de chicos dieron el examen. Vamos, por lo menos, gradualmente. Entremos con título informativo. La obligación es rendirlo, no aprobarlo. No definamos que se apruebe. Simplemente, es una idea, no estamos resolviendo nada.

Ac. María Gallart: –Yo estoy de acuerdo con un examen. Para mí, es un primer paso en un nivel de gradualismo; la idea de lo que era el examen que se implementó en San Pablo sería más un examen de competencia de conocimientos adquiridos en el secundario que un examen de universidad. La otra cosa que planteaba es que fuera voluntario, como una manera de que los padres puedan controlar lo que realmente aprendieron o no, es la única manera de revertir esto terrible que pasa en la Argentina, donde los padres están contentos con la educación de sus hijos, pero el resultado global es negativo. Ahora, hay tener cuenta qué es lo que ha pasado en Chile con los problemas estudiantiles. Esto, para cualquier orientación de políticas públicas, en el caso de que haya hecho los deberes, que fue prolijo, fue Chile, y en estos momentos les está yendo muy mal con eso. Ahí, yo creo que hay dos temas que no se tocan cuando se discuten estos aspectos y que creo que son claves: uno es la devaluación de credenciales en un mercado de trabajo. Hoy en día, un chico que no tiene el secundario no puede conseguir trabajo, ni siquiera informal. El que tiene el secundario no tiene garantizado nada, y lo dicen los mismos chicos: el secundario no sirve para nada, pero sin el secundario no se puede hacer nada. Y saben que tienen un peligro enorme y que no van a terminar la facultad. Ahí hay una conciencia y un problema de devaluación de credenciales y esto hay que aprovecharlo como fuerza positiva. El otro gran tema, yo lo he discutido, cuando digo estas cosas en el Ministerio, me dicen que esas soluciones “castigan a los pobres”; es el problema de la obligatoriedad. La idea de que tiene que ser obligatorio todo el secundario es difícilísimo. Yo creo que ahí hay una serie de cosas que

limitan mucho las posibilidades de políticas y a las que hay que atacar. Por otro lado, tiene una parte positiva, en el sentido que, yo creo, hay conciencia de las carencias, cosa que no había hasta hace muy pocos años. Las carencias de cómo salen los chicos.

Ac. Alieto Guadagni: –Interesante el caso de Chile. Esta mañana estuve leyendo el último informe de PREAL y la graduación secundaria. Chile tiene la más alta graduación secundaria de toda Latinoamérica. El problema chileno es un problema de plata. La universidad chilena es la más cara del mundo. La estatal chilena es la más cara del mundo, obviamente relacionada al nivel de vida chileno. Cuando ellos comenzaron con el arancelamiento no tuvieron problemas porque los ricos iban a la universidad. Pero cayeron presos de su propio éxito cuando la clase media-baja entró a la universidad y se encontró con que no podía pagar la cuota. Esencialmente, es un problema de plata; es muy cara la universidad pública chilena. Así que ahí está el tema, ¿no es cierto?

Ac. Avelino Porto: –Este tema tiene dos vertientes: una, es el análisis que vamos hacer acá en términos de experiencias teóricas, muy variadas; y la otra es poner sobre la mesa lo que ocurre una vez que los estudiantes ponen el pie en la universidad. Quiero decir que en el país, de las 106 universidades estatales y privadas que existen, no deben ser más de cuatro las que tienen examen de ingreso. Nosotros podemos hablar sobre qué pasa con los ingresos, con el tipo de exámenes libres que pueden dar los estudiantes, etc., y qué ocurre, es la cuestión básica, con la deserción, la desorientación y algo más importante: está llegando a la universidad el retraso en la edad correspondiente para ingresar. El 50 % de los estudiantes de mi universidad tiene entre dieciocho y diecinueve años; y el otro 50 % entre veinte y veinticuatro años. Hoy, acá, hay un cambio de ecuación. Junto con esto hay que empezar a analizar la nueva conformación de las familias que están ensambladas; las familias donde hay varios padres y madres, donde van a llegar hijos con padres de

igual sexo. En la Argentina no hay ningún tipo de trabajo realizado. Y es conveniente que esta academia se anticipé, porque esa es su misión, y visualizar todo: qué está pasando con los que llegan con edad atrasada, y no hablo de madurez, hablo de la dispersión que existe entre el primero y segundo año, el retomar estudios, las frustraciones que tienen luego de esas experiencias. Vuelvo a mencionar una cantidad de cuestiones que van más allá de lo socioeconómico, tiene que ver con el ser humano, sea del nivel social que sea. Y les puedo asegurar a ustedes, que hablar con los estudiantes es darse cuenta de la necesidad que tienen de ser escuchados por los adultos. Tienen dificultad con sus familias. Y no hay que hacer un tratamiento psicológico. Uno advierte que vienen cargados de muchas cosas, y cuando ellos empiezan a encontrar a alguien que los escucha, cambian mucho. Esto lo estoy viviendo todos los días. Hablo con la gente, y los tutores de primer año me traen estas informaciones. Todavía no tenemos estudiadas las soluciones.

Ac. Adalberto Rodríguez Giavarini: —Creo que en esta discusión, particularmente en el caso de Chile, se trata de manera conjunta dos conceptos que, considero, no son sinónimos: el grado de exigencia —y, por tanto, la excelencia— versus la gratuitad. Respecto a la experiencia de Chile, estoy de acuerdo con lo que presenta Alieto, pero le agregaría un solo punto: quienes se hicieron cargo del financiamiento fueron la banca privada e internacional, y hubo severos problemas de ajustes de interés y de cambios de contratos. Hay miles de familias estafadas con esta cuestión, y los chicos han quedado prisioneros de estos costos. La reacción de Chile, entonces, tiene que ver con un grado de injusticia manifiesto. No se están levantando contra la excelencia, esto es una confusión significativa, porque los chilenos no quieren ser prisioneros de un sistema que, desde el punto de vista financiero, es absolutamente injusto para cualquiera, de izquierda o derecha.

Otra tema es el de la excelencia, pero debemos tener cuidado con los valores que utilizamos como sinónimos, y con las pretensiones

de modificar un paradigma existente. Debemos, entonces, definir el rol que debe tomar la Academia, ya que hay dos papeles que parecieran exigirle en paralelo: uno es el trabajo académico, esto que se ha producido, las recomendaciones que hacemos y los libros que editamos; y por otro lado, lo que es una exigencia de otro orden, que es el andamiento en la vida práctica, en la política, de estas recomendaciones que discutimos desde el plano académico. Creo que deberíamos definir en cuál de estos dos planos vamos a trabajar.

Personalmente, creo que deberíamos seguir trabajando en el plano de las categorías epistemológicas, discutiendo cuestiones de fondo, no solo en la educación, sino también en otros ámbitos. Proviniendo de la disciplina de la economía, el uso de los presupuestos, las cuestiones salariales, también, presentan desafíos y cuestiones que merecen ser analizados. Para nosotros, como miembros de esta Academia, se nos plantea un desafío, y que es seguir haciendo esto que se está haciendo, esto es, las recomendaciones de educación.

El discurso de Porto, al recibir el título Honoris Causa, es, creo, una síntesis de la historia universitaria de la República Argentina. Muchas veces se trasunta en esta especie de frustración. Yo creo que todo hay que ponerlo en términos relativos. La Academia está llamada a trascender ese corto-placismo. En el corto plazo, puede tenerse una visión más negativa. Sin embargo, aquella gente que, como ustedes, han pensado durante mucho tiempo y desean, también, una realidad distinta, harán eclosión con otros sectores que deseen lo mismo. Son esas personas que reflexionan, que tienen una intención de modificar con propuestas concretas la realidad, las que debemos proteger. En ese sentido, debemos realizar una acción paulatina; fortalecernos en nuestros trabajos, en las recomendaciones. Los trabajos de la Academia son tenidos en cuenta, aunque muchas veces no se plasmen. Y hay aquí, también, una cuestión de masa crítica: cuando se acumula suficiente potencial, en determinado momento se altera el equilibrio existente. Yo aprecio enormemente lo que acá se hace. En términos de invitaciones, yo le di-

ría a Avelino Porto, y a todos ustedes, que tendríamos que pensar en gente de la política que pueda a venir a escuchar este tipo de cosas. Insisto, lo hizo el ministro de la ciudad, lo puede hacer Amadeo, lo puede hacer mucha gente.

Ac. Alberto Taquini: –Yo quería pensar un poco en la línea de lo que acaba de decir el doctor Rodríguez Giavarini, porque me parece que el problema concreto que presenta Alieto tiene una solución: es darle eficiencia al sistema. Esta eficiencia no se da porque el marco de referencia general está prostituido. Y no está prostituido en el área de la educación solamente, mejor dicho alterado, sino que está en el marco de la organización general de la sociedad. La crisis de los chicos de Chile está vinculada, en alguna medida, con este nuevo cambio. Se suponía que la movilidad social estaba dada por el acceso a la educación superior, y que este acceso generaba fuentes de trabajo mejor retribuidas y eso justificaba tomar los créditos para estudiar. Los chicos caminaron por ese camino, terminaron de capacitarse, y la capacidad del empleo no se dio, porque la estructura del aparato productivo se ha modificado drásticamente y la desvinculación de este con la enseñanza educativa es gigantesca. Por lo tanto, se desarrolló el modelo que perfeccionó la escuelita; se desarrolló la eficacia, en términos de ajustes necesarios, para desarrollar un programa adecuadamente establecido, y el fruto de ese programa es inadecuado para la sociedad que está viviendo. Por lo tanto, en alguna medida, lo que estamos viviendo es el cambio de la era. A mí, me parece que el principal aspecto que está en cuestión, sobre el que va a venir la solución, son las credenciales. Si las credenciales son las que da el estado a través de la organización burocrática del sistema formal, estamos en el horno, porque el Estado tiene una inercia fundamental y gigantesca, y el sistema educativo tiene una inercia gigantesca. Eso se ve en las evaluaciones de inversión y desarrollo del sistema educativo; se ve que por cada peso que se pone para la educación formal. Hay que poner un peso para la educación no formal para completar la formación de

un ciudadano en cualquier lugar del mundo. ¿Qué nos está diciendo eso? La obsolescencia del sistema. ¿Qué es lo que está apareciendo como solución a este sistema? Son las acreditaciones no formales. Cuando el doctor Juri me invitó a la reunión, en Jujuy, de universidades de América Latina, con María Clara Rampazzi hicimos un trabajo sobre la acreditación por competencias. Y la acreditación por competencias se coloca en paralelo a lo que acaba de decir el doctor Juri: las universidades de Harvard y MIT están dando a todo el que quiera estudiar la carrera de Ingeniería un certificado. Certificado que da una idoneidad, pero no da los títulos suficientes para la empleabilidad del sistema formal. Me parece a mí que hay dos estrategias para mirar este tema: o es una estrategia de eficiencia, y esta implica cuántos recursos necesita la educación dentro de esto; cuánto necesita la primaria, la secundaria y la educación superior. Y esto, dentro de la ley de presupuesto. Entonces, vamos por ese sistema, y aumentamos la eficiencia de ese sistema, o transitamos caminos alternativos que la sociedad está ofreciendo y que implicará la yuxtaposición, en paralelo, de un sistema ineficiente que se vuelve obsoleto, porque no es capaz de dar una solución política a las demandas sociales; y entramos en una Grecia en general, o la sociedad camina por un rubro paralelo en donde un grupo determinado entra en la sociedad competitiva y del empleo. A mí me parece que esto es más normal, porque el que quiere entrar en el empleo tiene un costo y un beneficio; el que quiere entrar en el ocio tiene un costo y un beneficio; el que quiere entrar en el enfoque místico tiene un costo y un beneficio. Por lo tanto, cuando personalizamos el proceso, lo diversificamos y la movilidad, en términos globales, puede ser diferente, pero en términos personales puede llevar a una representación individual mayor.

Ac. María Saénz Quesada: –A mí me parece que, dentro de este debate, la intervención del doctor Rodríguez Giavarini tiene más un corte político, porque creo que el problema básico es político y cultural, es decir, hay una clase política, a diferencia de lo que ocurre

en Chile y Brasil, que no piensa más que en el momento, y hay una sociedad que acepta eso; por lo cual, el ingreso irrestricto como bandera política, que no se puede pensar y repensar, a que los chicos hagan su viaje de egresados. Todo eso forma algo que, posiblemente, el progreso termine en el Congreso teniendo éxito y provocando un desbarajuste aún mayor que, pensando en término optimistas, puede provocar una reacción o puede, simplemente, seguir en la decadencia. De modo que esto de, quizá, vincularnos e informar a los políticos con la mayor amplitud posible es necesario para que, aunque no se jueguen y no digan nada, sepan cuál es la situación. Por lo menos, esto podría ser un camino para intentar crear una mentalidad, una reflexión, algo diferente, porque es el futuro de los chicos; pero, también, es el futuro de la Argentina como país, si no, su decadencia en América Latina es irrefrenable.

Ac. Alieto Guadagni: –Yo, quizá, cometí un error en mi exposición. Por ahí, parecía restrictivo. Si puse ese mensaje, lo hice al revés. Lo que yo quiero es que haya más graduados universitarios: graduamos 100 000, nos faltan 175 000; tenemos que graduar 175 000 para estar a la par de Brasil. No es que yo quiera menos graduados, sino que quiero que haya más graduados. Paradójicamente, para tener más graduados hay que cerrar las llaves del ingreso, porque hay que hacerlos entrar mejor entrenados. Ese era el mensaje que, quizá, yo cometí el error de no explicarlo bien.

LA PROMOCIÓN AUTOMÁTICA DE 1.^º A 2.^º GRADOS (I)*

Ac. Horacio Sanguinetti: –El segundo tema del orden del día es “Educación hoy”. Queda abierto a la opinión de quien quiera manifestarse.

Ac. Avelino Porto: –Quiero hacer un comentario sobre lo publicado por usted, señor presidente, días pasados, en el diario *La Nación*, sobre enseñanza primaria. Escribió una excelente nota, moderada, ponderada. Quería hacer esta referencia y destacarla como principio de otros posibles comentarios de los colegas. Lo felicito, realmente.

Ac. Sanguinetti: –Al parecer, el Consejo Federal de Educación, sin consultar a nadie fuera de sí mismo, decidió proponer que no haya repitencia del primer grado. La observación que, a propósito, hicieron algunos fue que esto ya se había ensayado antes. Por complicada que sea su situación, por todos los problemas sociales que conocemos, que son reales, etc., si un alumno en primer grado no sabe las letras, ni sumar ni restar, realmente, es un fracaso del sistema. De acuerdo con la modificación, el primer grado y el segundo se presentan como una unidad en la cual no hay solución de continuidad, por lo tanto, no se repite. Fue rápida la multiplicación de opiniones que tuvo esta nota. En uno de los programas radiales que me consultaron al respecto, me conectaron con un gremialista de CTERA que, muy violentamente, decía que esto no es retroceder, que no es facilismo, y que el que dijera esto no entendía absolutamente nada de educación. Esa es la situación y eso fue lo que motorizó el artículo. Pedí prudencia y que se consulte a las instituciones pertinentes, a los sindicatos y la Academia, por ejemplo.

*Diálogo y debate en la sesión plenaria del 2 de julio de 2012

Ac. Luis Ricardo Silva: –¿Podremos conseguir la copia de la resolución del Consejo Federal?

Ac. Sanguinetti: –Ya indico que se hagan copias para los presentes.

Ac. Alfredo van Gelderen: –Hemos empezado diciendo que vamos a tratar el problema de la no repetición de primer grado. No es una medida tomada sin posibilidad de condiciones, porque está determinada por el auxilio de los profesionales, no a cargo de alumnos, con que cuentan las escuelas, que no son todas. La segunda cuestión es que la maestra de primer grado pasaría a segundo con sus alumnos, con lo cual, estaría consolidando un proceso de unificación pedagógica que dura dos años escolares de 160 días, con largas vacaciones, con feriados nuevos y viejos, y los días sin clase que logran lo reclamos de los gremios. Esa unidad escolar para una dificultad de alfabetización no está, para mi modo de ver, mal previsto. Tengo la experiencia del ciclo básico de la Escuela Normal, en su reforma aplicada en la cohorte de 1942: hicimos todo el ciclo básico normal antes de los dos años con los mismos profesores. Fue una experiencia riquísima. Los profesores nos conocían, como se exige a un profesor conocer a cada alumno que tiene a su cargo. Nos permitió rendir el examen obligatorio de todas las materias en tercer año, con un programa de examen de temas fundamentales de los tres años cursados con la dirección de los mismos profesores. Esto del maestro pasando de primero a segundo grado es una aplicación menor en la que se puede confiar, porque, además, la maestra que pasa a segundo grado al año siguiente vuelve a primero. Así, la misma docente, manejó los dos momentos de esa unidad que se trata lograr. Me parece que esto va a permitir que en primer grado desaparezcan los criterios del alumno medio. Creo que eso va a crear condiciones para atender a cada alumno en sus propias necesidades.

Hay otra cosa, que, quizás, acá debamos estudiar con consideración especial, y es que seguimos declarando las obligatoriedades escola-

res, y no son cumplidas. La sala de 5, de educación inicial, no está cumplida. Hay alumnos que debutan en la escuela en primer grado. A mí me parece que esto es algo para pensarlo con mucha tranquilidad, no engancharlo con criterio de facilitación. Al sistema hay que irlo perfeccionarlo desde su base, corrigiendo dificultades y estimando las diversas situaciones que los alumnos tienen al entrar en primer grado. Yo creo que es importante el planteo. Ha tenido una unanimidad de los ministros provinciales, no ha sido un obstáculo el federalismo, y me parece que hay que conocer antecedentes, como los del colegio “José J. Biedma”.

Ac. Silva: –Acá se trata de dos cosas distintas: una, que el alumno siga con el mismo profesor; otra, que el alumno sea promovido, aunque haya reprobado.

Ac. van Gelderen: –El problema es que, en la repetición de primer grado, se deja a un alumno en las mismas condiciones del aprendizaje que no pudo superar. La misma maestra, el mismo grado, etc. El gran problema es conseguir una unión pedagógico-didáctica de los dos años, para saber si la escuela ha usado todas sus posibilidades de hacer avanzar a un alumno.

Olvidé decir que no estaba reglamentado, en los años '30, el primer grado superior de la escuela del Estado; no era estricta y cerrada en su funcionamiento. Tengo mi experiencia: yo no había ido a jardín, en julio sabía leer y escribir. Me quisieron promover al primero superior y aconsejaron que no lo hicieran, que no me sacaran del estado natural.

Ac. Sanguinetti: –En Buenos Aires, desde que yo era alumno hasta que asumí como rector, siempre procuramos que en las materias, por ejemplo, Castellano, Historia, Geografía, el profesor fuera siguiendo al grupo de alumnos, lo que presentaba una seria dificultad en la composición de los horarios.

Ac. Silva: –Perdón por insistir. En esta cuestión, una cosa es la secuencia con el mismo docente, que me parece bien, y otra cosa es

la promoción. Hay que distinguir. Que no haya repetición me parece mal. Con respecto a los cursos de 1942, no son idénticas las situaciones.

Ac. Porto: –Merecería registrarse este hecho y ver si hay algún modo de profundizarlo. El primer reclamo que tiene que hacer la Academia es, como bien dijo el profesor van Gelderen, que se cumpla la misión sobre la sala de 5. Si esta debilidad sigue, va a ser necesario eslabonar primero, segundo y tercero... La otra gran cuestión es la situación de desnutrición que padece un número alto de niños, lo que afecta seriamente el aprendizaje.

Ac. Margarita Schweizer: –En la reforma de la Ley de Educación de Córdoba se incorporó este tema. Está la decisión absoluta de ponerlo en marcha. Lo que llama la intención es que no se hayan hecho preguntas por cuestiones fundamentales. Por ejemplo: ¿esto se va a poner en marcha con los mismos docentes que tenemos hoy, sin ningún tipo de formación especial o adecuación y consolidación previa del conocimiento? ¿Qué tipo de compromiso debemos exigirle a un maestro que va a tener durante dos años en sus manos al alumno? ¿Qué garantía tenemos de que esto se cumplirá? Por eso, creo que son medidas sumamente apresuradas, que no miden los elementos que tenemos disponibles para ponerlos en práctica. Por otro lado, ¿cuál es el fundamento que origina tal reflexión? Hay toda una inclinación a subrayar y hacer efectiva la idea de la inclusión. Creo que acá hay una mezcla entre el serio interés por formar correctamente a los chicos y la de mantenerlos dentro del establecimiento. Yo esto lo he escuchado en ambas direcciones. La otra cuestión que me preocupa es la formación del docente. De pronto, debe responder a la demanda de tener diferentes desafíos. Son medidas que deben estar precedidas de otras medidas. Por último, me pregunto: ¿qué va a pasar con las estructuras de las instituciones? ¿Podrán responder para lo que fueron convocadas?

Ac. Alieto Guadagni: –No estoy muy informado en todo este tema, pero los argentinos somos especialistas en recomendar medidas sin tener diagnósticos. Yo quiero preguntar: ¿cuántos alumnos repiten y cuál es la magnitud del problema?, ¿quiénes repiten y cuál es el cuadro situacional por provincia?, ¿cuál es el nivel socioeconómico de los que repiten?, ¿cuál es la situación familiar de los que repiten; de sus padres? La gente del Consejo Federal, el Ministerio, ¿pueden responder estas preguntas? Yo asumo mi ignorancia.

Ac. Hugo Juri: –Voy a repetir algunas de las cosas que dijo la académica Schweizer.

Creo que la solución de este programa, como en los Estados Unidos, es universalizar la educación inicial. La clasificación, van Gelderen, es un arma de doble filo. Hay distintas clasificaciones. En los EE.UU. se los clasificó con buena intención, pero con muy malos resultados. En Córdoba se da ya una clasificación; aun en las escuelas públicas. Me parece que la solución es la universalización de la educación básica inicial. Y, también, saber quién tiene que repetir si no aprueba el segundo grado; si tiene que hacer todo el ciclo de primero y segundo.

Ac. Porto: –Entiendo que es algo en lo que debemos seguir trabajando. Esta Academia nunca declaró si había diferentes criterios en su seno. No debemos apresurarnos. Basta citar los interrogantes que hicieron Guadagni, Juri o Schweizer. Yo le pido al señor presidente si esto se puede proponer como tema de consideración en una de las próximas reuniones privadas.

Ac. Sanguinetti: –Lo podemos incluir, si les parece, en la próxima reunión del 6 de agosto.

Ac. Guadagni: –¿Sería impertinente informar de esta medida al señor ministro, comentarle que la estamos evaluando, estudiando, y si se ha medido y cómo la magnitud del problema?

Ac. Porto: –Me parece que no es del todo adecuado, ya que no es el estilo de la Academia manifestarse cuando no hay consenso. Lo que importa es debatir la cuestión. Un buen punto de propuesta es el de trabajar en un documento con todas las posiciones y enviarlo al Consejo Federal.

Ac. Pedro Luis Barcia: –Propongo que se desgrabe lo que se ha dicho acá, pues son contenidos y planteos de mucha importancia y peso. Me ofrezco a ordenarlo en cuanto a temas por discutir. Mandarle un documento al ministro con los cuestionamientos planteados no parecería viable, dado que no ha sido el estilo de la Academia. Pero las cuatro preguntas claves del académico Guadagni son capitales, y, de alguna manera, habría que proponerlas.

Quiero hacer un distingo. Se ha hablado de un buen procedimiento parcial, como bien señaló el profesor van Gelderen, que no es en sus dos aspectos acertado, como señaló el académico Silva, porque habría promoción con nota en ese sistema. Entonces, la permanencia de un maestro a lo largo de primero y segundo grados puede ser un buen procedimiento, pero, y aquí planteo mi duda, puede ser, también, un buen procedimiento utilizado con otra intención: la de cubrir olvidos, desatenciones o incumplimientos que debieron ser solucionados por las autoridades educativas: como son los casos de la desnutrición infantil y el incumplimiento de los cinco años de inicial. No sé si el documento se apoya y explica una fundamentación exhaustiva. Daría, más bien, idea de algo precipitado, no debidamente decantado. ¿Se ha tenido en cuenta la condición alimentaria del alumno y si ha cumplido o no con la salita de 5? Sería muy conveniente, políticamente hablando, para un gobierno que no ha tomado las medidas del caso, una promoción de primero a segundo, porque tapa dos problemas de peso. Si esto fuera así, es situación de gravedad absoluta.

Cabe preguntarse, primero, qué previsión se ha hecho sobre la formación de las maestras que no están habituadas a desarrollar dos grados seguidos. Sabemos que tienen serias dificultades para cam-

biar de ámbito. Segundo, ¿en qué tiempo se va a hacer esa preparación de las maestras para habilitarlas? Estimo que hay otra cuestión grave y es que si se anunciara que las maestras van a ser evaluadas en su rendimiento, con un fracaso en primer año, portado a segundo año, la protesta de los gremios va a levantarse contra esa evaluación de las maestras después de dos años de permanencia de un chico en sus manos. Esto ¿ha sido considerado? Hay otro factor: ¿qué cantidad de maestros maneja hoy métodos eficientes en la enseñanza de la lectoescritura? No hay ninguna universidad formadora de profesores de letras que habilite al egresado para enseñar la lectoescritura. Sin embargo, esos egresados son los que formarán a los maestros en una competencia compleja que desconocen, y para la que no están formados. Lo digo, recordando mi experiencia cuando organizamos los institutos de formación docente de la provincia de Buenos Aires.

¿Hasta dónde se ha discutido esto? ¿Con qué profundidad se discutió? ¿Existe en el documento una fundamentación? Porque si no hay fundamentación suficiente, si no hay documentación de encuestas, me inclino a estimarlo una forma de tapadera de una realidad para que ella no salga a la luz, y estirar dos años más con esta situación para no delatar los defectos que se padecen.

Como propuesta, entonces: retomar todo lo acá considerado, ordenarlo por preguntas, y volverlo a traer, como sugerían el académico Porto y el presidente, a la próxima sesión, para ampliar la discusión. No soy enemigo de publicar un documento, aunque él contenga opiniones diversas: es la muestra del diálogo vivo en el seno de la Academia. Otra cosa es una declaración oficial, asumida por consenso. Con ello se respeta el hábito institucional, prudencia documental. Pero la cuestión es tan densa que me parece que ameritaría que se elabore un documento o que, simplemente, como primer paso, se mande al ministro un texto con las preguntas. Tal vez el procedimiento esté afectando a la tradición de la Academia. Yo

creo que puede hacerse un documento cuestionante, en el buen sentido: de preguntar para saber.

Ac. Porto: –La tradición no quiere decir que no haya que adaptarse a los tiempos. Hoy, esta Academia tiene sus propias vías de comunicación públicas a través de todo lo que estamos haciendo, como el canal “Sarmiento”. Cuando decíamos que no éramos partidarios de hacer públicos algunos documentos era porque siempre pensábamos en la prensa. Ninguno de los medios le da mucha importancia a la educación. Tenemos nuestros propios medios y no quebraría para nada, a mí criterio, lo que hemos hecho a través de los años.

Ac. Juri: –Quisiera señalar dos cosas: están los datos de cuántos repiten y cuántos de los que abandonan el colegio son repitentes. Uno puede analizar, incluso, por provincia, por ubicación. Y, además, que la repitencia es, básicamente, en los primeros grados y en el paso al secundario. Me parece que en la Academia lo que hacemos es reaccionar a iniciativas. Yo quería comentarles que en septiembre voy a hacer la presentación, con algunas propuestas, de cómo la Academia podría catalizar a los grupos que saben más en analizar diferentes aspectos.

Ac. Beatriz Balian de Tagtachian: –Yo tengo la impresión que más que los datos de repitencia, están los datos de desgranamiento escolar, que no es lo mismo. Eso habría que tenerlo en cuenta, ¿no? Con respecto a la alimentación, a mí me parece que no solo se trata de la desnutrición, sino que se trata de la cultura culinaria. Los chicos tienen alto colesterol por el tipo de comida que están ingiriendo actualmente, lo que interfiere con su propio desarrollo.

Ac. van Gelderen: –A mí me parece que lo que se debería hacer es solicitarle al ministro nacional, con una fórmula adecuada, que él o el secretario del Consejo Federal puedan ofrecernos información completa para la próxima sesión. Porque el primer análisis ha demostrado que los señores académicos, no la Academia, no tenemos información completa. Me parece que abriendo la posibilidad del

ministro, si no puede atender el reclamo, el secretario del Consejo Federal tiene el deber de saber en qué se han fundado los ministros para votar, unánimemente, los 24, el programa. Me parece que eso se podría hacer y ya se alertaría que la Academia está estudiando no solo primer grado, sino todo el documento del Consejo, donde aparecen cuestiones sumamente complicadas como se han marcado acá. Porque si no, vamos a dar la impresión que estamos navegando un problema con información mediática. Tiene que saber el Ministerio que cuando se toman medidas trascendentales hay que tener lista la información técnica.

Ac. Silva: –Estoy de acuerdo con la propuesta, pero me gustaría que antes hubiese un trabajo de la comisión de primaria de la Academia para que produzca un despacho sobre esto.

Ac. Jorge Ratto: –Aquí hay una preocupación por la inclusión en la cantidad y no en la calidad. La mayoría hemos puesto en duda la decisión poca fundamentada y apresurada del Consejo Federal, habrá que leer con más detenimiento esta resolución. Lo que sí tengo dudas sobre cómo mantener la unidad pedagógica didáctica de primero y segundo grado, que, en teoría es correcta, pero la realidad indica que no sé si hay maestros capacitados, en cantidad y calidad para llevar a cabo esta experiencia. Tampoco sé muy bien si no se buscaron otras alternativas. En vez de la repitencia, buscar alternativas para que el alumno recupere y no se atrase dentro del mismo ciclo escolar, con clase de recuperación y deliberación. Buscar otras alternativas, insisto, y no por esto, que pasa por un esquema ciclado que no se va a detener, creo, en primero y segundo grado, sino en hacer una promoción cyclada. En definitiva, ponemos en duda la seriedad con que se ha abordado este tema en el Consejo Federal. Me parece que esto forma parte de un esquema bastante mediocre donde importa más la cantidad que la calidad. Respecto a la sala de 5 años, yo acabo de llegar de Santiago del Estero, y allí los chicos se inscriben directamente en primer grado y

no hacen sala de 5 años. Por lo tanto, me parece que hay que analizar el tema, profundizarlo. Si podemos, deberíamos empezar por delinear los borradores de algunas cuestiones y tratar de encontrar respuestas a los interrogantes que planteó el académico Guadagni. Me puedo comprometer a buscar información en los ministerios de la Nación y de la Ciudad.

Ac. Barcia: –Estimo que tenemos que establecer una cierta obligatoriedad, digamos, o responsabilidad asumida, del Ministerio para con la Academia. La última experiencia ha sido negativa. Le hemos enviado por escrito una consulta puntual, a partir de una propuesta del académico Guadagni, que nunca nos fue contestada. Insistimos con la carta y no recibimos respuesta. Si esto se hiciera sistema, es penoso, por decir lo menos. Porque tenemos probada la excelente disposición del ministro para atender a las invitaciones de la Academia. De modo que si nosotros comenzamos a buscar y a trabajar con documentación bajada de Internet y no sobre el material que el Ministerio nos suministre, trabajaría mos con incertidumbre y nuestras conclusiones pueden ser descartadas por quien debiera ser nuestro el natural aportador de información. Si nos apoyamos en la información oficial, nuestro trabajo podría ser más inobjetable para cualquier tipo de señalamiento. Me parece que hay que exigirle al Ministerio, con lenguaje políticamente correcto, como decía van Gelderen, que mande la información de base y no forzarnos a conseguirla nosotros por Internet. Se critican evaluaciones externas hechas de nuestra educación, pero no se nos informa sobre las internas. Es una situación compleja. Además, el Ministerio se debe al servicio público y tiene la obligación de informar. Esto es lo que corresponde a una sociedad democrática y a la debida atención de una autoridad educativa para con una Academia que se ocupa seriamente de lo educativo*.

Ac. Sanguinetti: –Tenemos una propuesta de dirigirnos al ministro o al secretario general del Consejo para que nos haga llegar toda la

información referida a este punto; en fin, todos los elementos que se han manejado, informes, opiniones, estadísticas, etc.

Ac. van Gelderen: –Sí, e informarles que pondremos a disposición la sesión de agosto para considerar los temas dichos. Establezcamos la relación.

Ac. Sanguinetti: –Vamos a pedir las dos cosas.

Ac. Ratto: –Se podría buscar esa información para el plenario de agosto e invitar al ministro, de acuerdo a lo que surja en esa reunión, para la sesión de septiembre. ¿Cómo se va a hacer llegar esa nota al ministro?

Ac. Sanguinetti: –Una nota firmada por el presidente; se entrega en mano, con recibo, copia y sello, como se ha hecho en otras oportunidades y, probablemente, con el mismo resultado. Damos por cerrada esta sesión del plenario.

*A la semana siguiente de la solicitud, el ministro envió a la Academia un conjunto de documentos relacionados con el tema en discusión. Agradecemos, una vez más, la excelente disposición del funcionario. Este haz de documentos motivó un segundo diálogo entre los académicos, que retomaron el tema con nuevas consideraciones, y que figura a continuación del presente.

LA PROMOCIÓN AUTOMÁTICA DE 1.º A 2.º GRADOS (II)*

Ac. Pedro Barcia: –Convenimos en la desgrabación de lo que se había conversado a propósito del artículo del académico Sanguinetti y que desató un interesantísimo intercambio de opiniones. Lo ordenamos un poco en un documento que ustedes recibieron, pero lo recibieron con alguna demora, debido a que hubo un freno: entre la preparación de este y el envío, recibimos una carpeta que envió el Ministerio de la Nación. De modo que esto cambia el panorama. Esto responde a una nota que mandó el presidente reiterando la utilidad de que tuviéramos información de las bases del cambio que se daba de articular primer y segundo grado. El 3 de agosto envían esta carpeta que contiene material, leo la nota:

“He recibido su requerimiento en relación con la problemática de la repitencia en el primer grado, asunto que concita, desde luego y desde hace largo tiempo, nuestros esfuerzos. En los materiales que adjuntamos para que la Academia que usted preside pueda evaluar, podrá apreciar tres apartados: 1- datos estadísticos y cualitativos sobre la repitencia que están dados desde 2007 hasta el 2011; 2- referencias académicas, investigaciones y el mapa de repitencia en el país; 3- consideraciones del bloque alfabetizador; 4- resolución firmada en el ámbito del consejo federal. Es para nosotros, como responsables máximos de la educación nacional, un hecho auspicioso que ese organismo dedique, en su próxima reunión, el tratamiento de este tema. Esperamos, asimismo, que en conjunto podamos analizar los resultados de las discusiones que allí ocurrán, lo cual redundará en el beneficio del objetivo que tenemos en común: la educación de nuestro pueblo.”

* Diálogo y debate de los señores académicos en la reunión privada de la Academia Nacional de Educación, el 6 de agosto de 2012.

Se anticipó el ministro. Yo acabo de tomar conocimiento recién, ya que llegó el viernes a la tarde a última hora. Tendríamos que fotocopiar la carpeta y hacerla llegar por lo menos a aquellos que participaron activamente en la discusión para que tengan más fundamentos y, luego, al resto de los académicos. También, de alguna manera, respondería a dos de las cuatro preguntas que hizo el académico Guadagni a propósito de este tema. Esto limita un poco la consideración de lo que pensábamos hacer hoy, que era discutir el documento que había quedado elaborado a partir de la discusión interna, ya que había que continuarla a luz de los planteos e informaciones que ahí nos aportan. De modo que deberíamos postergarla. Esto, también, genera una dificultad: la próxima sesión el académico Silva tiene su tema asignado, salvo que él quiera resignarlo. Podemos conversarlo, pero en estos momentos está de viaje el doctor Silva; luego prosigue el académico Igarza, para octubre, y, por último, estaba pendiente la posibilidad, si no se hacía la presentación pública del libro, se anticipara por lo menos en sesión privada el libro de la académica Frega. A mí me parece que lo más práctico sería conversar con el académico Silva para correr un mes la exposición y asegurar que en la próxima sesión se discuta este tema y se articule, con las sugerencias del ministro, de reunirse con nosotros. ¿Alguna opinión sobre esto?

Ac. Ana Lucía Frega: –Yo tuve tiempo de leer el informe que se nos envío esta mañana. Lo leí con mucha atención, debido a que no estuve presente en la sesión de julio. Lo leí con objetividad, y pude darme cuenta de que había más de un tema y que alguno de estos no eran concurrentes, sino que eran diferentes. Creo que eso se señaló durante esa reunión. Se planteó que una cosa era el régimen de articulación de primero y segundo grados, la posibilidad de que eso fuera un ciclo integrado, homogéneo, la capacitación y todo lo demás. Pero, por el otro lado, también leí que habría habido ciertos pedidos de información a las autoridades que no habían sido atendidos en algún momento del pasado. Por eso, es de especial interés saber

que en el transcurso de estos tiempos se ha podido lograr una cantidad de información.

Me dio la sensación, esto es una sensación, a partir de una primera lectura, de que hay algunos temas que sí van a quedar despejados con el dato estadístico o con la información puntual que envía el Ministerio, pero que habría otros temas que serían más de tipo general y permanente.

Me preocupa el hecho de que, por ejemplo, aparezca un tema de estas características y nos encuentre, un poco, sin haber estado trabajando en nuestra ANE en problemáticas que son significativas en este momento del país.

Me da la sensación de que, quizá, nuestra Academia tendría que poner en marcha algunos núcleos de estudio para que temas como el que usted señaló, señor presidente, o el convenio que está teniendo a resolver el problema de que el Canal Encuentro se vea por cable solamente, y, en cambio, si llega con programas directamente a los ordenadores de los chicos con una línea directa para información, adoctrinamiento o similares, debería merecer nuestra atención y estudio.

A mí me parece que hay ciertos temas o problemas de la actualidad ante los que nosotros, como Academia, no debemos seguir esperando para operacionarlos, estudiándolos.

Ac. Pedro Barcia: –En principio, creo que tendríamos que centrarnos en esto primero, que fue el que se planteó, el que despertó la atención y la respuesta del Ministerio; se ve que están interesados en la opinión de la Academia. Esto es plausible al lado de los dos silencios que se mantuvieron en el último pedido de información, a propósito de la exposición sobre la incorporación y el egreso a la universidad que hizo el académico Guadagni. De modo que esto, a mí me parece que tiene que ser central. Es decir, si les parece, hacemos por secretaría un ordenamiento de los temas vinculados con este que aparecieron en la conversación, se difunde el material que envió el Ministerio y se le pide al doctor Silva que desplace su

exposición para entrar directamente en esto. Pero, al mismo tiempo, tomamos la idea de ir haciendo un banco, como en la primera circular sugerimos, de temas importantes que tenemos que tratar. Recordarán ustedes, también, que en la exposición del doctor Juri, él dice que en septiembre nos aportaría algunas sugerencias. Sería otra vía para ir canalizando lo que usted decía, académica.

Ac. Alieto Guadagni: –Revisé lo que a usted le mandaron, presidente, y no hay ninguna información sobre la caída de la matrícula estatal, que es el pedido que se había hecho el año pasado.

Ac. Pedro Barcia: –A este tema no se nos ha dado respuesta. Es por eso que en la sesión última señalé que dos veces pedimos esta información y no llegó. Pero es positiva la respuesta a nuestro actual pedido. Insisto con lo que dije en la última sesión: el Ministerio tiene que cumplir con su función de informar todo lo que es estadísticas, y demás, a las entidades que se ocupan de la educación, más allá que estemos pidiendo por este tema o por el otro. Dado que no se quiere tener en cuenta o se critican las evaluaciones externas, pues, abundemos en las internas y divulguemos sus resultados. Entonces, si les parece bien, pedimos esto al académico Silva para la próxima sesión y tratamos esto.

Ac. Marta Royo: –Yo tampoco estuve en la reunión. Leí muy rápidamente la información que llegó esta mañana y quería agregar algunas cosas. Por un lado, me parece importantísima la investigación cuantitativa, como señaló el académico Guadagni, ya que es una ayuda muy grande. El problema es que no siempre se incluyen todas las variables posibles. Yo me pregunto, por ejemplo, si está en consideración cuál es el promedio de la cantidad de alumnos por grado. Es un problema que estuvo en discusión por la fusión de grados en el Ministerio de Educación de la ciudad. Porque no es lo mismo tener diecisiete alumnos que tener treinta o más. No está relacionado exclusivamente con las zonas de ciudad; si bien hay zonas que son más carenciadas, problemas existen en todas las zonas.

Y qué relación tienen el número de alumnos por cada grado con la cantidad de repitentes, si es que hay una relación; sería interesante saberlo. La otra cosa que quería aclarar es que tanto los maestros como los profesores tienen un título que los habilita para enseñar en cualquiera de los grados y a los profesores para enseñar su materia en cualquiera de los años en que se da esa materia. Esto es independiente de las especializaciones posteriores por grado que puedan existir, que dan mayor competencia a cada docente. A mí no me preocupa que un mismo maestro tenga primer grado y segundo grado. Es cierto que, normalmente, un maestro está cargo de un grado especial y eso se prolonga mucho tiempo. Yo no creo que sea lo ideal. El académico Sanguinetti aludió a la experiencia de rotación que hicimos en el Nacional Buenos Aires, y a mí me tocó experimentar eso como profesora. A mí me resultó una experiencia riquísima y dejó de hacerse por problemas de horario, como señaló el doctor Sanguinetti. También tiene mucho que ver un fenómeno que, desde mi punto de vista, se agudizó mucho en los últimos años: es la resistencia del personal administrativo a tomarse más trabajo. Esto, realmente, exigía mayor trabajo. Yo pienso que si pudo hacerse realmente bien, durante mucho tiempo podría seguir haciéndose, podría buscarse una manera de hacerse, porque, entonces, desaparecería lo que podemos llamar el horario pedagógico, y se haría un horario coyuntural. Por último, más allá de que reconozco la deficiencia en formación docente, me parece que no podemos considerar que los docentes son solamente malos, que han tenido todos mala formación. Pero hay buenos y malos, y si vamos a considerar que ninguno sirve, entonces, vamos a tener que empezar por cerrar todos los colegios. De modo que creo que esto hay que trabajarla desde las instituciones. Tiene que haber equipos de trabajo en las instituciones y los docentes deben estar vinculados entre sí. Si es distinto el maestro de primer grado al de segundo grado, deberán estar absolutamente comunicados. Lo fundamental, entonces, en una institución, es el trabajo en equipo, y en esto tie-

nen mucho que ver los directivos. Si de la dirección no parte un estímulo para que se trabaje de esa manera es muy difícil que salgan las cosas bien. El docente, de por sí, es muy individualista. Entonces, si cada uno trabaja por su lado y no hay una visión de conjunto, no habrá un trabajo que redunde en beneficio de los chicos. Eso es lo que quería decir.

Ac. Pedro Barcia: —Queda consignado en Secretaría. Académico Van Gelderen, por favor.

Ac. Alfredo van Gelderen: —Yo creo que nosotros vamos a considerar un temario de puntos y siempre va ir apareciendo, destacado o no, el gran problema de la formación de los docentes argentinos y la falta de concepción de lo que debe ser una escuela, como unidad donde trabajan profesionales que deben estar capacitados para un ejercicio profesional en equipo. En una escuela no puede haber equipo si no hay una conducción adecuada, y tampoco tenemos directivos preparados. Las experiencias de capacitar maestros para nivel primario, por exigencia de grupos de grado, la hemos realizado con éxito en los años sesenta. En los cursos de capacitación de la Escuela Argentina Modelo consiguieron que nos registraran la especialización en grados inferiores, medios y superiores. Era imprescindible. Ahora, este planteo que, teóricamente, a mí me parece aceptable, en la práctica chocamos con la realidad de la escuela, donde los maestros se sienten dueños de la experiencia del grado que por décadas han tenido. Me han planteado directoras y directores que las maestras de primer grado no quieren dejar su grado, porque pobres los chicos que van a quedar solos, si no hay maestras en toda la escuela para primer grado que sustituya a la que pasa a segundo. Eso demuestra, y me parece que es lo que nos tiene que preocupar, la antigüedad de la escuela argentina y su conservadurismo, a través de un problema que surge, ahora, en la realidad, porque la escuela argentina no cumple las tres funciones que hoy una escuela debe de tener: la transmisión crítica para la formación

de los alumnos, la orientación para los padres y el remedio de las insuficiencias profesionales de sus docentes. No puede haber una escuela que acepte a un maestro insuficiente y le encargue la educación de los alumnos. Eso lo tiene que remediar la conducción de la escuela, y en la Argentina hay experiencia. Lo que ocurre es que una cosa son todas estas concepciones teóricas, y otra cosa es la seria dificultad del ejercicio docente, de la carrera docente, de la reglamentación docente. Son todos obstáculos de fuerza conservadora para lo escolar, que le permiten a la escuela mantenerse al margen de las necesidades del tiempo de los alumnos. Yo creo que esto que aparece acá, va a aparecer en otros temas. Yo he tratado de averiguar qué problemas de política general hay. Me han dicho que la Academia está en la comisión de política. Yo les dije que no estaba enterado. Cuando hablamos de la forma de articular la formación docente con las universidades, para lograr eso, la CONEAU tiene que acreditar lo que se articula en el instituto no universitario. Me contestaron que en la CONEAU hay un miembro de la Academia que fue propuesto, y no teníamos información. Creo que se está usando una planificación indicativa para resolver problemas. Creo que se está centralizando, con fuerza, la formación docente; se está llegando a los contenidos de materia llamados contenidos generales, pero no eludibles en ninguna de las formas que tenemos para capacitar profesionales con calidad inmediata en los institutos universitarios, y con una promesa de articular con las universidades y de coordinar con la enseñanza privada. Los institutos privados son más de mil.

Les recomiendo que lean el libro del ministro Bullrich, donde está descripta la formación de los docentes en la Argentina, en cinco años de escuela media normal, con una habilitación universitaria para el ejercicio docente. El nivel medio, para la formación docente, rigió para la cohorte de 1942, a la que pertenezco. Se clausuró la formación docente profesional, en el nivel medio, en 1970. Creo, señor presidente, que vamos a encontrarnos en muchas esquinas

con el tema de la formación docente y no vamos a poder tratar el tema de la calidad sin haber retomado la preocupación general que la Academia testimonió con su volumen acerca del debate sobre la formación docente. Debate que hoy continúa y es más crítico que cuando la Academia publicó su meritorio trabajo con una lista de más de veinte autores argentinos sobre el tema.

Ac. Pedro Barcia: –Estimo que el mejor procedimiento es seguir desgrabando exposiciones como esta, así nos queda el documento hecho. A partir de allí, usted puede otra vez intervenir cuando se planteen las cuestiones; tiene ya su palabra avanzada, puede reto-carlo y vamos sumando, entonces, sin dejar que se pierda nada de este tipo de apuntamientos y señalamientos, porque me parece fundamental. Lo que usted dice es cierto: es un campo donde todo se va articulando. Me parece muy oportuno. Esto lo vamos a recoger, si usted no tiene dificultad, y lo hacemos circular como lo anterior. Esto queda, insisto, como material para un banco de datos, de donde podemos ir sacando material para muchas cosas: para el sitio, para las publicaciones del *Boletín*, para nuestras colaboraciones breves para ADEPA; por eso, le agradezco mucho la exposición.

Ac. Beatriz Balian de Tagtachian: –A mí me gustaría poner atención en que me preocupa que la formación docente se hable, quizás, en general, y no se tengan en cuenta los cambios que están sufriendo los alumnos como personas, que tienen que ver con el cambio cultural. Creo que se habló de los años sesenta y, seguramente, los alumnos de esos años eran muy distintos a los de hoy. Antes, los padres retaban a sus hijos porque se portaban mal en el colegio, y hoy los defienden de los maestros, con lo cual, me parece que ese es un tema muy importante. El maestro de antes no tenía la situación crítica que tiene el maestro de hoy: tener que enfrentar, al mismo tiempo, a niños con pobreza, a niños que tienen hambre o a niños maleducados. Entonces, me parece que eso es importante para la formación docente, no solo pensar la formación docente en

abstracto, sino la formación docente en cuanto a manejos de conflictos.

Ac. Pedro Barcia: –Si a usted le parece, hacemos lo mismo. Yo pasaré por Secretaría la desgrabación de esto para que usted le meta mano a este material, ampliándolo, haciéndolo expositivo, para que nos vayan quedando pequeños documentos sobre distintos aspectos que después podemos usar, respetando la autoría. Todo suma y se va integrando bien. ¿Alguna consideración más? Pasamos, entonces, a los informes.

LA PROMOCIÓN AUTOMÁTICA DE 1.^º A 2.^º GRADOS (III)*

Ac. Horacio Sanguinetti: –Pasamos, entonces, a “Educación, hoy”.

El primer tema es “La promoción automática”. El ministro mandó una cantidad de elementos, de información, que le solicitamos cuando yo todavía ejercía la presidencia, como ustedes recuerdan. Son preocupantes, debo decir. La tendencia, que también manifestó nuestra amiga Silvina Gvirtz, en el sentido que esta unificación del primero y segundo grado, sin promoción específica, se extendería después. Lo que, realmente, estos documentos del Ministerio proponen es que no haya más promoción y que el alumno tenga derecho a ser ubicado en el aula que le corresponde por su edad. Aunque carezca de antecedente alguno, la maestra deberá ponerlo al día. Me parece que es la puntada final del facilismo que se viene implementando en cada medida que nuestros diversos Ministerios han ido aplicando y que es, realmente, muy grave.

Ac. Julio Labaké: –Esto puede conectarse con otras medidas que, aunque no afectan directamente a la educación, la tocan, como sería aprobar el voto de los chicos de dieciséis años. Cuando se ha generado un clima que propicia la conquista de voluntades, a través del facilismo, es más posible conseguir el voto de chicos que no han madurado emocionalmente. Pareciera que no es lo más aconsejable.

Ac. Jorge Ratto: –En cuanto a la promoción del primero al segundo grado, yo estuve estudiando detalladamente el tema. Yo me centré en este tema de la promoción. La lectura no llevará más de diez minutos. Paso a leer:

* Diálogo y debate de los señores académicos en la reunión privada de la Academia Nacional de Educación, el 3 de septiembre de 2012.

TOMA DE POSICIÓN SOBRE LA RESOLUCIÓN 174/12 DEL CFE en relación con “La promoción del primero al segundo grado de la escuela primaria”

TEMAS RELEVANTES DE LA RESOLUCIÓN

- Los cambios en la promoción de 1.º grado: los alumnos de 1.º grado pasarán a 2.º grado , sin posibilidad de repetir 1.º.
- Considerar 1.º y 2.º grado como unidad pedagógica.
- Aplicación gradual a partir de 2013, hasta alcanzar, en el año 2016, a todas las escuelas del país.

ALGUNOS ACUERDOS, SEGURAMENTE COMPARTIDOS POR MUCHOS MIEMBROS

- Revisar las prácticas pedagógicas instaladas para favorecer la retención de los alumnos.
- Garantizar la formación docente continua.
- Ampliar la cobertura del acceso al nivel inicial (especialmente, en los sectores más desfavorecidos).

... PERO, TAMBIÉN VARIOS DESACUERDOS E INTERROGANTES:

1. El tiempo dedicado a la enseñanza y las condiciones de educabilidad de los alumnos

¿Por qué los niños no logran adquirir ciertos conocimientos básicos en el tiempo esperado? ¿Cuáles son las condiciones de educabilidad de esos niños? (Alimentación, pobreza, etc. como responsabilidades indelegables del Estado).

La cuestión no es repetir o no repetir, sino modificar las causas del problema; de lo contrario, parece que lo único que se va a mejorar es la estadística de repitencia, pero no el problema de fondo.

Datos tomados de la publicación *Boletín del Centro de Estudios de Educación Argentina* (CEA), N.º 1, de la Universidad de Belgrano,

titulado “La educación primaria hoy. El incumplimiento de la meta legal para la jornada escolar extendida”, señala que:

- a) No se respeta el calendario escolar de 180 días (Ley 25 864/2003).
- b) No se cumplen con las metas trazadas para la jornada extendida o completa (Ley 26 075/2005 de financiamiento educativo).
- c) No se cumple con la obligatoriedad de escolarización desde los cinco años hasta 5.^º año (Ley 26 206 de Educación Nacional).

Algunos datos:

Alumnos en el ciclo primario estatal: 3 500 000.

Promedio Nacional: solo el 5,7 % asiste a escuelas de doble escolaridad.

En C.A.B.A.: el 44,8 % asiste a escuelas de doble escolaridad.

En la provincia de Buenos Aires: el 1,7 % asiste a escuelas de doble escolaridad.

En Tierra del Fuego y Santa Cruz: el 0,3 % asiste a escuelas de doble escolaridad.

Al retraso en la implementación de la jornada completa habría que unirlo a la fuerte brecha socioeconómica y al elevado nivel de chicos que no tienen computación e inglés en la escuela, herramientas claves para el futuro progreso laboral (según el Barómetro de la Deuda Social de la Infancia elaborado por la UCA).

2. El tema de la estigmatización

No necesariamente hay estigmatización en los niños que repiten el grado. Está probado que alumnos que cursaron nuevamente un grado, al comenzarlo con algunos conocimientos ya construidos se pueden apropiar mejor de los contenidos y, fundamentalmente, aumentaron su confianza en su propia capacidad para aprender. Por lo tanto, el problema de la estigmatización es una falacia. En todo caso, habrá que trabajar el tema de la estigmatización.

¿Es solo la adquisición de la lectoescritura lo que se debe tener en cuenta para la promoción de primer grado? ¿Qué ocurre con los contenidos de las otras disciplinas y con otras competencias?

3. ¿De quién es la decisión de promover o no promover?

Quienes conocen mejor la situación de cada alumno y del grupo son los maestros que están al frente del grado, por lo tanto, debería ser una decisión institucional y no una exigencia ministerial. La mejor alternativa en cuanto a la promoción de cada niño debería estar en manos del equipo pedagógico de la escuela.

4. Pasar de grado sin los conocimientos básicos necesarios podría acentuar más la diferencia de conocimientos respecto de los otros niños

Dadas las actuales condiciones reales de trabajo de los maestros (aulas superpobladas, múltiples dificultades que atender, movilidad del personal docente), se podrían plantear dificultades para realizar las intervenciones específicas necesarias para ayudar a los alumnos recibidos en segundo grado que no adquirieron los conocimientos básicos de primero:

- A) dificultades para enseñar los contenidos de segundo grado, para desarrollar actividades de aprendizaje que requieren de conocimientos básicos previamente adquiridos;
- B) dificultades para sostener en el tiempo la situación de un grupo diverso y sin apoyo.

5. El tema de la maduración

Si para alfabetizarse “solamente” hubiera que esperar a la maduración, no habría adultos analfabetos ni tampoco niños de tres años que escriben convencionalmente. Está demostrado que el proceso de

alfabetización en lectoescritura puede empezar cuando los niños son muy pequeños, pero que hay enormes diferencias de conocimientos efectivamente construidos al llegar a primer grado entre los niños que crecieron en el marco de prácticas alfabetizadoras y aquellos que no lo hicieron. De esto se desprende la importancia de haber asistido al nivel inicial como factor determinante.

6. No exigir la asistencia efectiva a la sala de 5 años, que es obligatoria, para poder ingresar a primer grado

En los NAP de nivel inicial y nivel primario se expresa que la alfabetización es un contenido compartido por ambos niveles. ¿En qué consiste la obligatoriedad de la sala de 5 años, si no es requisito para ingresar al nivel educativo que le sucede?

* * *

Ac. Luis Silva: –Formalmente, reglamentariamente, ¿quién promueve al chico, el director o el maestro?

Ac. Jorge Ratto: –Se supone que lo tiene que hacer el equipo pedagógico, pero lo firma el director. Tienen que trabajar en equipo con el maestro de grado.

Ac. Luis Silva: –¿Basta con que el Consejo Federal establezca la no promoción para que sea viable ya, o necesita una modificación reglamentaria?

Ac. Jorge Ratto: –Las decisiones del Consejo Federal de Educación son acordadas por todos los ministros que participan e integran el Consejo.

Ac. Horacio Sanguinetti: –Yo he integrado el Consejo Federal y supongo, y creo, porque lo he visto funcionar, que es un organismo que no tiene ninguna importancia, que no funciona correctamente, ni siquiera queda constancia de lo que ahí se dice y se hace. Me parece que las jurisdicciones hacen lo que quieren. La decisión, en

todos los aspectos, es de la jurisdicción. El Ministerio nacional puede orientar, sugerir, desalentar...

Ac. Ana Lucía Frega: –Ese documento, que yo no pude leer, fue aprobado por unanimidad, ¿cierto? Lo que me llama la atención es que insiste, enfatiza, en como está de moda la tendencia al facilismo. En el mismo momento que sale publicado en los diarios que se puede promover, para los padres constituye un derecho adquirido, que si no se le aplica a su hijo es porque hay discriminación, persecución, etc. A mí me resulta muy preocupante el hecho de hacer todavía más ineficiente la escuela obligatoria argentina. Imaginen, durante estos trece años de escuela obligatoria, estar conduciendo a la gente en un encuadre de estas características. Acá hay una postura filosófica detrás –la llamo filosófica generosamente, para decir a qué categoría pertenece–. Yo quiero aclarar que está en contra de toda la investigación internacional que se está publicando en todos los congresos de educación en casi todo el mundo, menos China y Rusia. En China, los niveles de exigencia del sistema general de educación son impresionantes.

Ac. Julio Labaké: –Un aporte al trabajo del académico Ratto. Yo visité España cuando estaba por hacer la segunda reforma educativa. En la primera reforma habían establecido la no graduación, era por ciclos. Estamos repitiendo errores que en otros países tuvieron que corregir.

Ac. Hugo Juri: –Dos experiencias personales. Primero, en el Consejo Federal, la reforma educativa se aprobó por aquí. Las resoluciones del Consejo no son vinculantes. Y segundo, vivía en California, y allí habían decidido que el alumno debe estar en el grado que le corresponde a su edad. Por otro lado, había discriminación por escuelas. Yo creo que el punto de la discriminación y la violación de los derechos a aprender, que tienen los chicos, es un tema importante que, a veces, se hace con buenas intenciones. Por ejemplo, “el alumno debe estar en tal grado”, pero si no sabe, la maestra debe

decidir si le enseña a la mayoría o a una sola persona. Cualquiera de estas dos cosas que haga la maestra es discriminación.

Ac. Avelino Porto: —Creo que estamos tratando una cuestión que nos va a llevar mucho tiempo y que vale pena que le sigamos dedicando tiempo, no sé si en reuniones así o en jornadas especiales. Yo coincido totalmente con la académica Frega. Hay un problema de responsabilidad en la Argentina, y esto atraviesa a todos los que tienen autoridad para decidir y a los que no la tienen. Todos tienen algo que ver. Justamente el académico Juri me comentaba que en los años en que él estuvo en California, había un nivel educativo de tal característica, que, años después, bajó abruptamente en su calidad. Puede haber sido por estos planteos similares, no sé. Acá es indiscutible que la educación argentina está atravesando una de sus peores etapas, sea la sala de cinco, la primaria, la secundaria o la universitaria. Lo real y cierto, en este punto de la educación, es que las medidas se vuelven a tomar con rapidez; que los que pueden opinar y tienen ganas de opinar, no tienen tiempo. Esta es una entidad que podría haber sido consultada, como tantas otras, y darle un tiempo de maduración. El Consejo Federal es un ente de lo más extraño, donde depende de cada ministro nacional y de la personalidad que este tenga para conducir ese Consejo. Estuve muchas veces, cuando Daniel Filmus era ministro. Yo veía que por la autoridad intelectual que tenía Filmus, evidentemente todo terminaba en las manos de Filmus. Y ¿qué pasaba? Los ministros provinciales estaban unos minutos en la reunión, se iban, y sus lugares eran ocupados por otras personas. Cambiaban como se cambian los actores en las obras de teatro. Esta gente, ¿qué se lleva de las reuniones? Segunda cuestión: los partidos políticos, ¿adónde están? Nunca vi un dirigente político visitar un Consejo Federal de Educación. Ni antes, ni ahora. Yo no sé si conocen la existencia de esto y qué es lo que ocurre allí. Es decir, la Argentina tiene una desarticulación tan enorme en algunos temas, que nos impresiona cómo, de la noche a la mañana, llega un tema y, sin discusión, dicen: “Ejecúte-

se". Por qué no hay un tiempo para ver qué virtuosidad hay de promover o no a un chico qué asistencia se le puede dar; qué tipo de rigor se le puede aplicar a un estudiante. No coincido con el rigor chino. Yo creo que acá podemos avanzar hacia lugares interesantes, pero, como en tantos otros campos, no hay ningún debate. La Argentina no tiene debate. Esta Academia se tiene que proponer generar los debates, y el día que tengamos la autoridad moral de que, en esta mesa, a lo largo de un año, hemos promovido tres o cinco debates sobre el tema de educación, ahí vamos a tener mucha más razón para poder reclamar. Simplemente, lo doy como una cita. Estas cosas surgen porque, finalmente, la sociedad está ajena a todos estos temas y esto queda en manos de gente que no sé si lo piensa. Es muy confuso todo esto.

Ac. Jorge Ratto: –Este año llegó, para ejemplificar la celeridad y la falta de debate, cuando estaba promediando el primer trimestre, el nuevo sistema de promoción en las escuelas secundarias; que no hay más exámenes en el mes de diciembre, sino que se continúan con clases de recuperación y que seguirán en marzo, y en nuevas fechas, hasta que, finalmente, apruebe. Esto llegó a dos meses de iniciadas las clases, y para que se aplique en las escuelas estatales y privadas. Yo quería agregar un punto más: a mí me pareció muy útil, y lo quiero hacer público, el documento que se distribuyó del Centro de Educación Argentina (CEA), de la Universidad de Belgrano.

Ac. Alberto Taquini: –La última reunión que tuvimos, donde se tocó este asunto, yo insinué un tema que me preocupa desde hace mucho tiempo, que va más allá de analizar cómo está funcionando o cómo se están aplicando las normas vigentes para el funcionamiento del sistema. Para empezar a pensar, en forma sistemática, en la Academia, cómo debería ser un modelo educativo para la sociedad actual y proyectarla a los próximos años, en función de la puesta de valor para los alumnos que van en ese sistema educativo. Cuando

uno ve las normas, la mediatez de las relaciones, la complejidad de los agentes que prestan el servicio, se da cuenta de que el sistema educativo en la Argentina, y en el mundo, está haciendo aguas por todos lados. En casi todas las actividades que uno ve, los sistemas de valor histórico, o han desaparecido, o están en profundas transformaciones. En cambio, nosotros seguimos perfeccionando el sistema tal cual está vigente en los estados nacionales desde hace doscientos cincuenta años, aproximadamente. Uno se pregunta: ¿cómo se hace para poner valor a los chicos que vienen a la educación en la Argentina? ¿Vamos bien por este camino, por esta gran cantidad de medidas diferenciables colocadas desde Buenos Aires hacia un lugar completamente distinto? ¿Estamos atacando bien cuando ponemos el 10 % del presupuesto en el salario docente, cuando tenemos el 50 % de los chicos por debajo del nivel de la pobreza? Felicito a la Academia por tener en sus filas al académico Albino, porque para construir el desarrollo de una persona, debe tenerse, esencialmente, a la persona intacta. Para esto, hay que tenerla nutrita y sana. Por lo tanto, el tema de la pobreza y la marginación es un tema prioritario, porque sin eso no voy a tener la estructura sobre la que quiero construir. Me parece que deberíamos pensar cómo hay que adaptar la transición, que veo inevitable, del sistema educativo, para que las personas que participan en él sean rescatadas, en una primera instancia, como personas; y en segunda instancia, como personas instruidas dentro del sistema educativo formal, con las exigencias internacionales que fijan los parámetros tipo PISA. Y cómo se hace para que las conductas sociales vayan en contra de eso que acabamos de oír, que es una Argentina del facilismo; que es inaplicable para una teoría productividad; y que habrá que tener en cuenta la incorporación de un parámetro, como la felicidad, en un mundo donde la empleabilidad cae en forma exponencial, por motivos de la tecnología. Entonces, me parece que esto es utilísimo. El desafío es que, si la Academia no quiere ser una Academia que represente el pasado histórico, ese debe pensar cómo será, tec-

nológicamente, la nueva educación. Quiénes son los agentes que deben presentar esa nueva educación, cuáles son las nuevas tecnologías que probarán y cómo son las capacidades económicas reales para poder financiar esto. Por lo tanto, esta reflexión está hecha, sin dejar de lado la realidad concreta de las exigencias de hoy, para pensar que la Academia tiene que pensar en una educación absolutamente distinta, que yo la dividiría en tres sectores: una tutelar y compulsiva, que tiene un período de desarrollo y maduración de los chicos; una segunda parte con la socialización y la inclusión de la empleabilidad; y una tercera parte con la capacitación laboral. Cierro, pensando que hay que ir pensando con un núcleo de reflexión, con una temática de reflexión, con actividades que tenga invitados que nos enriquezcan como para ir pensando cómo tiene que ser una educación diferente para la realidad de un mundo diferente hoy, y mucho más diferente dentro de muy pocos años. Un solo ejemplo: los Estados Unidos. Este es el primer año que los blancos, los anglosajones, son minoría en nacimientos. Por ende, el mestizaje social, que implica la globalización, y que implica las migraciones, tiene que ver, en gran medida, con el modelo cultural que apoya la estructura del sistema educativo instructivo. Me gustaría que empezáramos a pensar cómo sería una educación distinta, cómo se financiaría; cómo haremos.

Ac. Ana Lucía Frega: –En primer lugar, en este número de nuestro *Boletín*, quiero agradecer que se haya publicado el acuerdo de la Organización de los Países Iberoamericanos. No hay un solo trabajo que hayamos visto nosotros, en los últimos tiempos, que esté pensando en la desaparición del sistema educativo común, obligatorio y gratuito. La escuela, como tal, no se está discutiendo desde el punto de vista de su desaparición estructural. No lo he encontrado absolutamente en ninguna bibliografía. Salvo la UNESCO, hace mucho tiempo, en su Instituto de Educación, de Ginebra, como los grupos que trabajan en Inglaterra, están estudiando la forma de poder hacer ciertos enunciados de mínima para un modelo, quizás, dis-

tinto de educación general, obligatoria y gratuita. Quiero volver al tema que estamos trabajando hoy en la Academia. Nosotros hemos estado lentes estos últimos dos, tres años. Pero ya pasó. Ahora lo que tenemos es un plan que no es el de *La hora 25 o 1984*. Estas obras planteaban, con mucha claridad, lo que está pasando en este momento. El “Gran Hermano” es una expresión que viene de esa literatura. La tecnología no arregla nada. Una cosa que me han comentado, y que me enviaron trabajos, es sobre la peligrosidad de entregar compulsivamente a cada chico un equipo de conexión, si se piensa que va a haber una fuente que va a manejar la conexión. La conexión no es gratuita ni es ingenua. Entonces, frente a todo eso, ¿qué es lo que nosotros vamos a hacer? A mí me parece que el análisis del académico Ratto sobre este documento, más el convenio 2021, que es el convenio iberolatinoamericano para las metas del 2021, diciendo qué es lo que todos los chicos de nuestros países va a tener que saber. Sepan que, como había tres mil millones de euros, hay gente que ya está recorriendo América Latina haciendo encuestas y entrevistas a profesores de colegio, y publicando esos informes en congresos internacionales. Yo creo que estamos un poco cándidos en este momento. Nosotros creemos, además, que esta gestión está trabajando sola. ¿O está trabajando en el marco de este documento 2021? Hay un plan que está dando vueltas que, por otra parte, no sería extraño pensar que, quizás, algunos países lo utilizan hacia un sentido, y otros lo usan hacia otro sentido. Creo que estamos frente a una situación. Tenemos trece años de educación común, obligatoria y gratuita, más todo el resto del sistema argentino gratuito. Si esto toma una postura de adoctrinamiento, está muy claro dónde estamos.

Ac. Marta Royo: –No se asusten, yo voy a comentar algo bueno. Los días 15, 16 y 17 de agosto se realizó, en el Instituto Superior del Profesorado Joaquín V. González, un congreso sobre “Perspectivas pedagógicas desde la contemporaneidad”. Esto lo organizaron los profesores de Ciencias de la Educación de este Instituto, con la par-

ticipación de todo el establecimiento. Aclaro: esto no fue organizado por el Ministerio de Educación del Gobierno de la ciudad de Buenos Aires ni de la Nación. Fue organizado por una institución donde, en esos tres días, hubo una cantidad enorme de disertaciones, presentaciones, comunicaciones, ponencias, con participación de los alumnos. Salí muy contenta de allí.

Ac. Jorge Ratto: en esto de pensar y repensar la educación, a mí me parece que lo que planteó el doctor Porto es lo que tenemos que hacer: ponernos a investigar, a estudiar; reclamar los documentos que estén circulando al Ministerio. Creo que pensar cómo será la nueva educación y la capacidad económica real es un verdadero desafío, coincido en esto. Pero debe quedar no solo en un ámbito de reflexión, sino, también, a través de los grupos de reflexión que esta Academia tiene, y producir, aunque sea, dos carillas. Creo que en la circular número uno se piden dos carillas de reflexiones académicas, breves, sobre aquellos temas, muy interesantes, que en septiembre se listaron. Lo que estoy queriendo decir es reactivar aquellos grupos de reflexiones, aceitar un poco esto, y producir documentos de reflexiones académicas breves, de dos carillas, sobre cada uno de estos puntos. Digo, con todo respeto, si no queda como una reflexión teórica y no se plasma en un papel como para ir retomándolo en reuniones sucesivas.

Ac. Ana Lucía Frega: –Yo creo que los ejemplos que acaban de poner los académicos Royo y Ratto, más lo que va a ocurrir la semana que viene en Rosario, es lo que justifica que la Academia tenga la obligación moral de tratar de hacer acciones públicas, como la declaración, que les permita a esos núcleos que están aislados darse cuenta que todo no es ese discurso homogéneo que se está intentando colocar desde un interés. La única forma que podríamos tratar de ayudar nosotros, porque acá está costando mucho que todas esas acciones entren en red por una cantidad de factores, entre otros, la distancia, la lejanía, que no siempre se arreglan teniendo

Internet, hay que hacer gestión de la información para que esta esté disponible. A mí me parece que, y por eso traje el ejemplo, una joven docente de la provincia de Entre Ríos, a la que se le envió la declaración de la Academia, la haya hecho propia y la haya colocado en su página de Facebook, es el tipo de acciones que, digamos así, la Academia da cátedra o sienta cátedra. Tenemos el coraje de decir cosas razonablemente bien, estamos presentes en los problemas, porque la gente no tiene otra campana para escuchar.

Ac. Adalberto Rodríguez Giavarini: —Quisiera volver, como primer comentario, al comienzo de la reunión de la Academia. Seguí con mucha atención el intercambio de documentos que se dieron en una situación de innegable tensión dentro de las opiniones de la Academia, habida cuenta que había gente que estaba de acuerdo y gente que no estaba de acuerdo. Me parece que verbalizarlo ha sido muy útil y veo que se ha encontrado una situación natural, y eso me alegra, porque indica que somos un cuerpo maduro que puede procesar sus propias visiones, no coincidentes muchas veces, y alcanzar un grado de consenso razonable. Me parece que ese es un ejercicio de pluralidad maravilloso, que demuestra que esta Academia por algo tiene el prestigio que ustedes lograron que ella tuviera. Me parece que, en términos de las tareas de todos nosotros y, fundamentalmente, de la comisión directiva, deberíamos entender que esa búsqueda de consensos, donde se respeta la pluralidad, donde el republicanismo es un condición *sine qua non*, no es, en este momento, el paradigma dominante. La Academia, a medida que pasa el tiempo, se va a encontrar en situaciones, cada vez más frecuentes, donde surjan disensos, porque está siendo cuestionada la propia esencia del academicismo en la Argentina. Me parece que hoy, por ejemplo, en una opinión muy generalizada o numéricamente significativa, el pluralismo no es ninguna virtud, el constitucionalismo histórico no es ninguna virtud y que la república burguesa, a la cual representamos en ese sentido, tiene que ser profundamente cuestionada y modificada. Cuando la académica Frega, el académi-

co Ratto y demás colegas hacían referencia al optimismo o pesimismo de la cuestión, yo trataría de no ser ni pesimista ni optimista, sino lo más realista posible. Las nuevas circunstancias hacen que el ambiente internacional esté influyendo de una manera muy significativa sobre la Argentina y, en particular, sobre la región. La región atraviesa un viento de fronda en forma muy particular. Hoy por hoy, todo el neoconstitucionalismo convencional, sobre el cual nosotros nos hemos educado, y nos rige hasta el día de hoy, es cuestionado por la Universidad de Valencia, donde el neoconstitucionalismo funda constituciones adaptadas a los líderes de cada país, en una especie de movimientismo constitucionalista muy particular, pero que sería necio negar que está alcanzando una gran difusión, como en otras áreas del conocimiento, del pensamiento y de la acción, digamos, de todos los días. Educación no iba, para nada, a permanecer ajeno a todo esto. Yo creo que hay un programa muy explícito y una acción muy concreta. ¿A qué quiero ir, en concreto? A situaciones como la que hemos vivido, en las que no hay solo una discusión, creo yo, formal, que considero que es buena que la haya, o una discusión de fondo, pero que introduce una discusión de fondo sobre determinados tipos de convicciones. Hoy por hoy, eso es lo que está partiendo, de alguna manera, intencionalmente, a la opinión pública argentina. Entonces, me parece que nosotros deberíamos prepararnos para esta nueva situación, en la cual han cambiado los consensos básicos y, por lo tanto, entrar a discusiones preciosistas de detalles, para muchos, es perder el tiempo. Yo no creo que lo sea así, ni que tampoco esta sea la opinión dominante o, mejor dicho, mayoritaria. Me parece que el desafío político que enfrenta la Academia es significativo, porque están viviendo, como muchas organizaciones a las que pertenezco, un replanteo fundamental. Las tensiones existentes, las redes de silencio o las distintas situaciones que se van dando socialmente en la Argentina, responden a este tipo de cambio, de confrontación, que se hace más evidente cada día. Para terminar, yo presté inmediata aprobación a lo

que propuso la Academia. Me pareció una actitud coherente. Ahora, si lo que nosotros buscamos es, como decía el académico Porto, establecer discusiones sistemáticas, que las vamos a tener, sepamos que va a haber respuestas concretas a cada una de las acciones que la Academia va a tener. Sepamos que esto es un desafío que nos implica a todos nosotros, que estamos navegando en alta mar. Yo insisto en que me siento orgullosoamente feliz de pertenecer a esta Academia y de tener los colegas que tengo, pero sepamos que las condiciones son absolutamente distintas en este contexto. Digo, no es para estar ni contento ni triste, lo digo para ser realista en la descripción. Creo que las reservas morales que cada uno de ustedes comenta existen y están allí, pero, evidentemente, esto hay que condicionarlo a una nueva situación.

Ac. Julio César Labaké: —Recojo el mensaje profundo de lo que estaba planteando el académico Rodríguez Giavarini. Creo que a nivel del mundo entero se está haciendo un planteo radical. Cuando se dice que todo es una construcción cultural, estamos haciendo una afirmación que tiene unas consecuencias muy significativas y que merecen reflexión. Todo eso, también, está volcado a un campo específico, que es la educación. Yo quiero adherir a ese planteo, porque creo que es uno de los temas más difíciles para resolver; seguir repensando la permanencia de ciertos valores tradicionales o permanentes, y la incorporación de nuevos valores o, al menos, el modo de concebir la constelación de los valores en este nuevo mundo que está amaneciendo. No es nada fácil. A veces, en mi consultorio, como terapeuta, tengo planteos del chico que empezó a pensar de una manera diametralmente opuesta a la educación que recibió en la casa y en la escuela, y no hay forma de intervenir. Porque ese chico está siguiendo la pauta de ese nuevo mundo que está amaneciendo todavía descontrolado. Estamos viviendo el amanecer de un nuevo mundo y nos toca la tarea de pensar para ver cómo integrar lo permanente con lo transitorio o lo que es nuevo. Bajando de ese planteo, que me parece sumamente rico, quisiera

aportar, muy modestamente, un punto que se trató recién y que amerita que lo tengamos en cuenta para, quizás, algo más serio el día de mañana: cómo, paulatinamente, en la educación, se está mezclando docencia y militancia. Considero que este sería un peligro demasiado grave, porque si se dieran docentes militantes habríamos partido la educación, y atentando contra la etapa evolutiva de los niños y contra la democracia. La educación no es necesariamente apolítica; es transpolítica. Confiamos en la madurez responsable de nuestros docentes para que esto no suceda. Es un tema que, en algún momento, la Academia deberá atender.

Ac. Horacio O'Donnell: –Nosotros estamos viendo la configuración de una sociedad diferente a partir del replanteo de que en muchos lugares del mundo se rige una tabla de valores con la cual nosotros fuimos criados. Vale decir que, para nosotros, es parte de nuestra manera de ser. Ergo, lo que está sucediendo es una de las mayores lastimaduras que podemos tener. Porque nosotros somos los sufrientes asistentes a un cambio, incomprendible por momentos. Además de eso, la democracia, en su versión actualizada, ha presentado la posibilidad de un grado de oportunismo inimaginable. El grado de manipulación que se puede hacer de una elección, de un electorado, el clientelismo como una forma marginal, pero que se ha vuelto central, permite la manipulación de este oportunismo, que está asociado a este cambio de paradigmas que se viene dando en zonas intelectualmente importantes de la humanidad actual. Algunos oportunistas se van a encontrar con el Frankenstein que están creando. Lo que pasa es que a nosotros, como a sus creadores, ese monstruo nos va a devorar. En la Argentina no es casual que se quiera que vote un chico de dieciséis años. No es casual que se pretenda que un chico que no entiende matemáticas, que no comprenda la lectura de un texto, sea la mala suerte de un sistema educativo que ha fracasado; es, exactamente, todo lo contrario. Es un sistema educativo que se ha propuesto lo que está consiguiendo: una enorme cantidad de seres humanos que tienen salida clientelar o que no

tienen salida. Cuando escuché al académico Porto decir que ningún político había asistido a ningún lugar de estos, yo digo que es obvio, porque no les importa. No están para ver qué se piensa, sino que están viendo qué se consigue. Lo que hemos conseguido es una sociedad de una altísima peligrosidad para nosotros, que estamos educados en un sistema formativo legal, constitucionalista y racionalista, que en este momento muchos lo cuestionan profundamente. Por lo tanto, cuando esta Academia hizo esta declaración, que está muy bien hecha y que la hizo tan oportunamente, muchos de nosotros dijimos “Sí, pero...”. En el “pero” está nuestra debilidad. No hemos podido sostener, cayéndonos en “pero”, una declaración que era muy buena, porque era exacta, oportuna, y correspondía a un momento de la mala historia que estamos viviendo. Me parece una cosa muy notable que sucedió y es que paramos con los reproches. Yo creo que la reunión de hoy ha sido muy madura, porque no hubo reproches, ni para los que salieron corriendo a hacer la declaración ni para los que dijeron no me gusta la metodología empleada. Estamos en vísperas de problemas mucho más profundos, y creo que la Academia tiene un futuro muy importante y de sufrimiento semejante.

LA JUBILACIÓN DOCENTE*

AC. LUIS RICARDO SILVA

- 1.** Docentes comprendidos.
- 2.** Legislación y jurisprudencia.
- 3.** Requisitos.
- 4.** Determinación del haber jubilatorio.
- 5.** Movilidad.
- 6.** Reajuste.

1. Docentes comprendidos

El análisis se referirá, exclusivamente, a las jubilaciones otorgadas por la ANSeS. Es decir, que no están comprendidos los docentes que se jubilan de acuerdo con normas jurisdiccionales, tales como las de las provincias de Buenos Aires, Córdoba, Santa Cruz y Santa Fe, entre otras.

En los casos de servicios prestados en más de una jurisdicción, la caja otorgante será aquella en la que el docente registre mayor antigüedad.

Entre las jubilaciones otorgadas por ANSeS no se incluye al personal docente no comprendido en el Estatuto del Docente (Ley 14473); o sea, que no abarca a los docentes extra curriculares.

2. Legislación y jurisprudencia

Serán analizadas las siguientes leyes, decretos, resoluciones y sentencias de la Corte Suprema de Justicia de la Nación.

* Comunicación pronunciada en reunión privada de la Academia Nacional de Educación, el 1.^º de octubre de 2012.

- 2.1.** Ley 23 895 (B.O. 01/11/90): Incorporación del personal comprendido en la Ley 14 473 al régimen de la Ley 22 955; derogada.
- 2.2.** Ley 24 016 (B.O. 17/12/91): Régimen especial de jubilaciones y pensiones de personal docente.
- 2.3.** Ley 26 508 (B.O. 04/09/09): Jubilación de personal docente de universidades públicas nacionales.
- 2.4.** Ley 26 417 (B.O. 16/10/08): Movilidad jubilatoria de las prestaciones del régimen previsional público.
- 2.5.** Decreto 8 820/62: Desempeño de tareas mientras dure el trámite de jubilación docente.
- 2.6.** Decreto 1 445/69: Normas a que deberán ajustarse los afiliados que se acogieron al régimen del Decreto 8820/62.
- 2.7.** Decreto 538 (B.O. 06/03/75): Régimen Especial para Docentes de Escuelas de Frontera y Educación Especial.
- 2.8.** Decreto 78/94 (B.O. 24/01/94): Estableció que, a partir del 7 de julio de 1994, quedaba derogada, entre otras, la Ley 24 016.
- 2.9.** Decreto 137 (B.O. 21/02/05): Crea el Suplemento Régimen Especial para Docentes.
- 2.10** Resolución 8 de la Subsecretaría de Políticas de la Seguridad Social (B.O. 4/10/07): Aplicación del suplemento “Régimen Especial para Docentes”.
- 2.11.** Resolución 14 de la Secretaría de la Seguridad Social (B.O. 07/05/09): Coeficiente de Variación Salarial Docente.
- 2.12.** Resolución 1 de la Secretaría de la Seguridad Social del 17/08/10: Suspende, provisoriamente, la aplicación del Coeficiente de Variación Salarial Docente.
- 2.13.** Resolución 5 de la Secretaría de la Seguridad Social (B.O. 25/02/11): Prorroga la suspensión del Coeficiente de Variación Salarial Docente a los haberes devengados entre los meses de marzo de 2011 y agosto de 2011.
- 2.14.** Resolución 30 de la Secretaría de la Seguridad Social (B.O. 28/09/11): Adopción del índice denominado “Remuneración imponi-

ble promedio docente” (RIPDOC), que reemplaza al coeficiente de variación salarial docente (CVSD).

2.15. Sentencia de la Corte Suprema de Justicia de la Nación en autos “CRAVIOTTO” del 19/05/99. Declaró la inconstitucionalidad del Decreto 78/94, entre otras razones, porque el Poder Ejecutivo, en ningún caso puede alterar el espíritu de la ley que reglamenta mediante excepciones reglamentarias, y menos aún derogar normas legales. Añade que es claro que si la ley, objeto de reglamentación, no derogó una norma de igual rango, el decreto reglamentario no pudo hacerlo.

2.16. Sentencia de la Corte Suprema de Justicia de la Nación en autos “GEMELLI” del 28/07/05. Sostiene que el régimen jubilatorio de la Ley 24016 ha quedado sustraído de las disposiciones que integran el sistema general reglamentado por las Leyes 24241 y 24463, con el que coexiste, manteniéndose vigente con todas sus características, entre las que se encuentra su pauta de movilidad. Añade que este criterio se ve confirmado por el tratamiento parlamentario dado a la propuesta de supresión de estatutos especiales enviada por el Poder Ejecutivo al Congreso en el año 2002 (Mensaje 535, del 25 de marzo de ese año), que incluía a la Ley 24016 entre las normas a ser derogadas, y que concluyó con la sola eliminación de las jubilaciones para los funcionarios políticos de los poderes Legislativo y Ejecutivo.

3. Requisitos

El personal docente, al que se refiere la Ley 14473 y su reglamentación, de nivel inicial, primario, medio, técnico y superior no universitario de establecimientos públicos y privados, tendrá derecho a la jubilación ordinaria, si reuniere los siguientes requisitos:

- a) sesenta años de edad los varones, y cincuenta y siete las mujeres;
- b) veinticinco años de servicio, de los cuales diez, como mínimo, continuos o discontinuos, deben ser al frente de alumnos.

Cuando se acrediten servicios docentes por un tiempo inferior al estipulado con un mínimo de diez años, y alternadamente otros de

cualquier naturaleza, a los fines del otorgamiento del beneficio, se efectuará un prorratoeo, en función de los límites de antigüedad y edad requeridas para cada clase de servicio.

Los servicios docentes provinciales, municipales o en la enseñanza privada, debidamente reconocidos, serán acumulados si el docente acreditara un mínimo de diez años de servicio al frente de alumnos.

Los servicios en escuelas de educación muy desfavorable o de educación especial están limitados a veinticinco, y se computarán a razón de cuatro años por cada tres de servicios efectivos. Por otra parte, para este personal no rige el límite de edad.

4. Determinacion del haber jubilatorio

El haber mensual de las jubilaciones ordinarias y por invalidez será equivalente al 82 % móvil de la remuneración mensual del cargo u horas que tuviera asignado al momento del cese.

A los fines del cálculo del haber que corresponde a los docentes que hubieran optado por la renuncia condicionada, establecida por el Decreto 8820/62, se deberá tener en cuenta la última remuneración percibida por el titular a la fecha del cese definitivo. Esta distinción es importante porque la remuneración puede ser diferente, dada la movilidad de la situación de revista de los docentes.

En caso de supresión o modificación de cargos, el Ministerio de Cultura y Educación determinará el lugar equivalente que el jubilado docente tendría en el escalafón con sueldos actualizados.

El Estado asegurará, con los fondos que concurren al pago, cualquiera fuese su origen que los jubilados perciban efectivamente el 82 % móvil.

5. Movilidad

En todos los casos, el haber jubilatorio será reajustado en la medida que se modifiquen los sueldos del personal en actividad.

La expresión “de inmediato”, contenida en el tercer párrafo del art. 4.^º de la Ley 24016 fue vetada, parcialmente, por Decreto 2601/91, por entender que su aplicación literal abría la posibilidad de reclamos permanentes.

Ante la supresión de la automaticidad del reajuste por movilidad, en función de los haberes en los docentes activos, mediante un Acta del 30 de abril de 2009, suscripta por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, de la ANSeS y de la Confederación de Trabajadores de la República Argentina (CTERA), se aprobó el coeficiente de “Variación Salarial Docente” (CVSD) para el período marzo de 1995-diciembre de 2008, conformado con las variaciones observadas del salario remunerativo mensual del Maestro de Grado de Nivel Primario Común/EGB-Jornada Simple de la Provincia de Buenos Aires, hasta diciembre de 1996, y a partir de enero de 1997, las variaciones observadas del salario remunerativo mensual de cuatro cargos docentes: Maestro de Grado y Director de Nivel Primario común/EGB y Professor con diecisiete horas cátedra y Director de Educación Secundaria común ponderado por los puestos relevados en el Censo Nacional Docente 2004, de todas las provincias del país, suministrados por CGECSE/SPE/SE del Ministerio de Educación.

Este índice fue aplicado a partir de los haberes jubilatorios del mes de septiembre de 2009 y figura en los recibos todavía, a pesar de que, por Resolución 30 del 28/09/11, la Secretaría de Seguridad Social adoptó un nuevo índice, denominado remuneración imponible promedio docente (RIPDOC), que reemplaza al coeficiente de variación salarial docente (CVSD), que dejará de aplicarse.

Hasta marzo de 2012 se siguió aplicando el coeficiente de movilidad del régimen general para todos los jubilados, que ascendió a 11,42 % a partir del mes de septiembre; mientras que el RIPDOC ascendió a 6,98 %, también desde el mismo mes.

6. Reajuste

Ante el incumplimiento de la movilidad dispuesta por la Ley 24 016, los docentes jubilados no tienen otra alternativa que acudir a la justicia federal en la seguridad social para demandar a la ANSeS por el incumplimiento de la ley.

Esta demanda requiere, previamente, el agotamiento de la vía administrativa, para lo cual los docentes jubilados deben solicitar a las unidades de atención integral (UDAI) de la ANSeS el reajuste de su haber, en los términos de la Ley 24 016. Esta solicitud concluye, indefectiblemente, en una resolución desestimatoria; requisito indispensable para poder acceder a la instancia judicial.

El trámite judicial se prolonga, habitualmente, hasta la sentencia, favorable, en la mayoría de los casos, durante más de dos años. Sin embargo, la obtención de un fallo que haga lugar al reajuste, con su correspondiente retroactividad –que se computa desde dos años anteriores al reclamo administrativo–, no significa que el jubilado cobre de inmediato, dado que la ANSeS tiene un plazo de 120 días hábiles judiciales, a contar desde la recepción de las actuaciones administrativas, para liquidar los haberes, cuyo pago ordenó la sentencia.

Dada la mora en que incurre la ANSeS en el pago de las sentencias –que prioriza a otros destinos sus fondos–, los docentes que han obtenido sentencia firme tienen la alternativa de tratar embargo sobre los fondos de la ANSeS, aunque esta ejecución requiere un prolongado trámite.

En conclusión, como en muchos otros casos, al incumplimiento de las leyes vigentes debe añadirse el de las sentencias que ordenan su cumplimiento.

INTERNET EN TRANSICIÓN: A LA BÚSQUEDA DE UN ESTATUTO EDUCATIVO DE LA RED*

AC. ROBERTO IGARZA

La web 1.0, falso paradigma de destino

Con la aparición de Internet y, más aún, desde que se popularizó, se generalizó la idea de que habíamos encontrado el futuro. Se instaló con fuerza como paradigma y connotó el espíritu de la época, disimulando su provisionalidad. No era para menos. A un costo irrisorio, creaba puentes comunicacionales donde jamás había habido. Derribaba fronteras. Desestructuraba los métodos de producción de conocimiento y allanaba el camino a la horizontalidad y la colaboración en el trabajo. Suponía un después respecto de la separación que siempre hubo entre el adentro del sistema escolar y el afuera, así como un acceso más democrático al conocimiento. Liberaba las tensiones que regulaban a favor de pocos la economía de la información, bajo la apariencia de dar espacio a todas las voces. Generaba la expectativa de que cada actor social era susceptible de convertirse en un nodo equipotencial de una red global. Todo con elevada eficiencia y una disposición hacia la libertad, que ningún otro sistema simbólico ofrecía. En el apuramiento, se la asimiló como el paradigma de destino, al mismo tiempo que se la institucionalizaba como valor fundante de una era de libertades sin límites.

Internet está presente en una creciente cantidad de actividades cotidianas de una creciente cantidad de personas en el mundo. Según una

* Comunicación pronunciada en reunión privada de la Academia Nacional de Educación, el 5 de noviembre de 2012, y diálogo con aportes de los señores académicos.

encuesta realizada en 26 países¹ (en varios países latinoamericanos, pero no en la Argentina), cuatro de cada cinco personas encuestadas consideró que Internet debería ser un “derecho fundamental de las personas”. En Corea del Sur, donde el 95 % tiene acceso a una red treinta veces más rápida que la de Argentina, casi la totalidad de la población considera que debería ser un derecho fundamental. Probablemente, esto se deba, en gran medida, a que Internet se ha vuelto un factor de competitividad económica, pero, también, porque se ha transformado en una parte esencial de la vida cotidiana de las personas, con un impacto valorado como positivo en su desempeño social, cultural y económico. Crece la percepción de que el vínculo estrecho que existe entre desarrollo humano y acceso al conocimiento es cada vez más dependiente del acceso a las redes. En algunos países latinoamericanos, más de tres cuartas partes de los internautas afirman que no podrían vivir sin Internet.

Una forma de entender lo que sucede consiste en resaltar su capacidad de servir de puerta de entrada al infinito universo de la información digital, donde parece que todo cabe. Según la encuesta anterior, casi la mitad de los usuarios valora, en primer lugar, la disponibilidad de información, y un tercio aprecia, en primer lugar, la capacidad de comunicar. Según un estudio actualizado, la web catalogada por los buscadores contendría, aproximadamente, 1,25 páginas web por habitante², cuatro por internauta. Según mediciones realizadas por empresas del sector, por año se estarían adicionando a la *metared* unas mil millones de páginas y aplicaciones. El crecimiento en volumen de bits

¹ Realizada entre 27000 adultos de veintiséis países (Alemania, Australia, Brasil, Canadá, Chile, China, Corea del Sur, Costa Rica, Egipto, El Salvador, España, los Estados Unidos, Francia, Ghana, Gran Bretaña, Guatemala, Honduras, India, Indonesia, Japón, Kenia, México, Nicaragua, Nigeria, Pakistán, Panamá, Filipinas, Portugal, Rusia, Tailandia y Turquía). Las encuestas, que según las ciudades fueron telefónicas o personales, fueron realizadas, entre el 30 de noviembre de 2009 y febrero de 2010, por GlobeScan para BBC World Services. Consultada en http://news.bbc.co.uk/2/shared/bsp/hi/pdfs/08_03_10_BBC_internet_poll.pdf el 28 de mayo de 2010.

² Nueve mil millones de páginas al 4 de noviembre de 2012. Fuente: Universidad de Tilburg, Holanda. Puede consultarse en <http://www.worldwidewebsize.com/>.

o bytes es mucho mayor, si se considera que la web se audiovisualiza a pasos agigantados. De hecho, una de cada dos búsquedas en Internet termina con el usuario consumiendo un video. A la hora de entretenerte y elegir un producto, pero también de descubrir, de iniciarse en una nueva actividad o de completar la lectura de un texto árido, los usuarios prefieren un video. Por mes, visitan YouTube más de ochocientos millones de usuarios³. Si bien ni los buscadores son la puerta obligada de todos los usuarios, ni Google y sus compañías representan todos los comportamientos sociales en la web, estas cifras sirven para dejar en evidencia la envergadura del fenómeno.

Internet ha cambiado ya algunos paradigmas vinculados con los modos de comunicar, de convivir, de enseñar y aprender. Desde esa perspectiva, tomemos debida nota de la dimensión de algunos componentes. Facebook (FB), sobre todo, una plataforma de interacción social, de comunicación entre pares y de compartir contenidos, a la vez bitácora colectiva, y colectivo de millones de bitácoras personales, memoria accesible de una parte significativa de las conversaciones de mil millones de personas, tiene hoy tantos usuarios como Internet hace cinco años. Contiene dos mil quinientos millones de piezas de contenido y, todos los días, sus usuarios ingresan trescientos millones de nuevas fotos y, en promedio, cada uno de ellos emite una opinión entre dos y tres veces, diariamente, respecto de lo que le gusta o le disgusta. Cada hora, FB procesa el equivalente aproximado a quinientos millones de libros. Aunque FB es emblema de la web que se vuelve social, la cultura participativa desborda, ampliamente, los límites de FB. Cada minuto se comparten en Twitter más de setecientos videos de YouTube. Cada semana, cien millones de usuarios de esa platafor-

³ Según datos de YouTube, propiedad de Google, los usuarios suben más contenido mensualmente del que producen las tres principales cadenas de televisión en los EE.UU. durante sesenta años. Dado que se visionan, cada vez más, series y películas, más de tres mil de las mayores compañías cinematográficas, discográficas y televisivas, utilizan el sistema de identificación de contenido de la plataforma para controlar lo que los usuarios suben y descargan. En esta etapa de la Cultura 2.0, ese control ya produjo reclamos por derechos sobre ciento veinte millones de videos. Fuente: Youtube, noviembre de 2012.

ma audiovisual utilizan la función “Me gusta”, realizan comentarios o recomiendan videos. Uno de cada dos videos accesible en YouTube ha recibido una puntuación por parte de los usuarios, lo han calificado o han comentado al respecto. Una nueva sociabilidad de naturaleza viral. Cada *tweet* en el que se indica una referencia, se recomienda una web, una nota, un video, se replica seis veces, en promedio. Lo social consume más tiempo que cualquier otra actividad en Internet. Por ejemplo, por cada minuto que los usuarios pasan en los buscadores, consumen hasta cinco en las redes sociales. Es evidente. La ansiedad de los usuarios de los buscadores por encontrar, los lleva a elegir rápidamente, sin aplicar criterios para definir lo que es pertinente entre tanta oferta carente de significación. Era obvio, no fueron formados para ello.

Esta cultura de la participación está cambiando muchas cosas en esta etapa de Internet. Lo que está ocurriendo es que el dinamismo de los comportamientos sociales en la web, amplificados a partir de los consumos superpuestos de medios, como lo que hacen los usuarios que siguen Twitter o Facebook con sus móviles en la mano mientras miran la tv, refutan los principios de la ley anteriormente utilizada para reflejar la participación de los usuarios, que indicaba que apenas el 1 % de los internautas eran usuarios activos. Un reciente estudio de la BBC mostró que el cambio de paradigma se acelera. Actualmente, más de tres, de cada cuatro usuarios de Internet, en Gran Bretaña, participa, y uno de cada seis lo hace intensivamente⁴. Las reglas de participación han cambiado desde que las plataformas están accesibles desde los dispositivos móviles. Más de uno, de cada cuatro usuarios argentinos de telefonía móvil, tenía un dispositivo con conectividad a Internet en el primer semestre de 2012 y, al ritmo de renovación actual, en algunos meses serán el 40 %. Por cierto, desde septiembre de 2012, Argentina ostenta entre sus récords más notables en la materia, el de ser el país del mundo en el que los usuarios pasan más tiempo en Facebook. Es lo que corresponde a un país en el que, según una en-

⁴ GOODIER, HOLLY. *The participation choice*. BBC-Future Media, 4 de mayo de 2012.

cuesta realizada recientemente sobre consumos tecnológicos para el Ministerio de Educación de la Nación, con el apoyo de Telecom, a alumnos de entre once y diecisiete años, los niños y los adolescentes están cada vez más conectados. Los resultados indican que más de dos tercios tiene una computadora en el hogar⁵, el 80% ya tiene acceso a Internet en el hogar y dos tercios tienen un teléfono móvil, cifra que asciende al 85% entre los que tienen entre quince y diecisiete años. Los resultados también indicaron que más de dos tercios consideran Internet como un medio privilegiado para comunicarse con sus amigos. Para tener en cuenta: una encuesta reciente del *Pew Institut*, realizada en EE.UU., mostró que si dejaran de tener acceso a las redes sociales, uno de cada seis adolescentes no sabría cómo comunicarse de otro modo. Esta generación del pulgar no sufre de mudez. Por el contrario, emplea cada vez más las redes. Según la encuesta realizada en la Argentina, mencionada anteriormente, casi tres cuartas partes afirma usar, al menos, una red social, y utilizar Internet para consumir contenidos y compartirlos.

Según CISCO, una de las mayores proveedoras de las operadoras de telecomunicaciones del mundo, la cantidad de información producida por los usuarios en este quinquenio se multiplicaría cuarenta y dos veces en Latinoamérica. Si cada vez caben menos dudas de que Internet es una parte indissociable de la vida de cada vez más personas, en sus modos de comunicar, consumir y producir contenidos, es porque cada vez hay más pantallas que “iluminan” las caras de millones de personas. Según la fuente antes mencionada, dentro de tres años habrá 2,5 dispositivos conectados a Internet por habitante, promedio que hoy no supera 1,5.

⁵ Casi todos los hogares del segmento de mayor poder de consumo cuenta con más de una computadora, mientras que uno de cada cuatro hogares de los segmentos de menor poder adquisitivo tiene más de una. Fuente: Knack. Encuesta sobre consumos tecnológicos realizada para el Ministerio de Educación de la Nación, con el apoyo de Telecom. Realizada en 2011. Entre 1 202 entrevistados de once a diecisiete años (51% varones y 49% mujeres), de los cuales el 99% va a la escuela, el 20% vive en la Ciudad de Buenos Aires, el 21%, en la provincia de Buenos Aires y el 58% en el resto del país.

Si se trata de tener una mejor apreciación de lo que representa Internet como desafío para el mundo de la cultura, no bastan todas estas cifras. Pueden sintetizarlo aún mejor las dos siguientes cantidades: 1) según indica un informe de marzo de este año de la empresa IBM, 90 % de la información que circula por las redes digitales ha sido producida en los últimos veinticuatro meses, y 2) según CISCO, antes citada, en 2016 el volumen de información accesible a través de las redes será seis veces el del pasado año, es decir, cada cuatro minutos circulará el equivalente al total de películas realizadas en la Historia.

Internet está en transición. Lo estuvo siempre. Ahora se exponen con más nitidez las tensiones entre el paradigma de jerarquías, propio de la era 1.0, que replica las fórmulas epicéntricas de los modelos de producción y circulación del conocimiento, y el paradigma conversacional, carente de simetrías, que lleva al receptor a alternar con facilidad entre ese rol y el de emisor. Lo extraordinario es que su ambivalencia le permite exacerbar exponencialmente ambas formas. Mientras promueve la participación, emergen nuevas mediaciones tendientes a un nuevo ordenamiento menos convencional. En esta ambivalencia se oculta su verdad. Este conflicto, cada vez más aparente, no le permite adquirir un estatuto social, económico y cultural estable. Su provisinalidad debe advertirse para disipar cualquier tentación acerca de adjudicarle un estatuto definitivo y, menos aún, de convertirlo en el paradigma de destino.

Gestionando las ambivalencias del paradigma: qué lugar para la educación

En el contexto que acabo de describir, conviene resaltar algunas situaciones que, para algunos puedenemerger como paradojas o fuentes de desilusión, y para otros como desafíos y oportunidades extraordinarias para renovarse. Las resumo en tres:

1. *Democratización de la web, generalmente entendida como “democratización del acceso al conocimiento”*. Tomemos una mues-

tra de lo que ocurre. Wikipedia contiene el equivalente a unos mil quinientos volúmenes de una enciclopedia popular. Como se sabe, fue desarrollada con la idea de hacer asequible lo que no lo era, de mantener actualizado, permanentemente, lo que no podía hacerse con los medios impresos. Debido a los ataques que sufría por la falta de legitimación de sus contenidos editados por sus propios usuarios, Wikipedia introdujo, progresivamente, controles que llevaron los contenidos a un nivel, a veces, ininteligible para la mayoría. Es fácil de demostrar que comprender un teorema leyendo Wikipedia, resulta difícil para una amplia mayoría de los públicos no especializados. Editado por doctores en matemáticas, la calidad ha aumentado. Sin embargo, ¿estaría Wikipedia olvidándose de sus públicos destinatarios? ¿Se trata de una democratización fallida? Es normal que aceleremos el paso en la resignificación de nuestros roles. Hace más de dos años que insisto ante responsables de las políticas públicas y la Fundación Wikimedia acerca de la conveniencia de que los batallones de docentes-bibliotecarios escolares intervengan como curadores, administrando los contenidos de los servidores escolares. ¿Qué mejor que ellos para ordenar y calificar los artículos de la Wikipedia por edad, y vincularlos al currículo? Es necesario ir al rescate de las mediaciones.

2. *El mundo plano que no existe.* Los resultados de la mayoría de las búsquedas en Internet carecen de pertinencia. Mucho menos, si la finalidad es educativa. Por un lado, porque los resultados jerarquizan las referencias en virtud de intereses comerciales, consecuencia natural de una abusiva tendencia a mercantilizar todos los tiempos de ocio, antes dedicados, en parte, a la contemplación y la abstracción. Basta con recorrer la web durante cinco minutos para darse cuenta de que es imposible hacerlo sin estar expuesto a dosis excesivas de publicidad. La web semántica, prometida durante años, esa que permitiría al usuario encontrar lo que busca, simplemente, no existe. Hizo falta mucho tiempo para que la mayoría se diera cuenta de que en la web, como fuera de la web, los nodos no son equipotenciales desde una perspectiva cultural. Todos pueden emitir, es verdad. De ningún modo, todos

son equipotencialmente comunicativos. Ser visible en la web es más difícil que ayer, y mucho menos que mañana. Es evidente que es más una bitácora social, que la biblioteca infinita a la metafóricamente se ha hecho referencia con asiduidad y cuyo contenido sería accesible gracias a un orden que, aun no siendo como los anteriores conocidos, haría que, además de accesible, fuese asequible. Por un lado, al ser antecronológica, lo más nuevo entierra lo anterior. Por otro, las nuevas mediaciones interponen un orden jerárquico de dudoso interés y escasamente transparente para el usuario no advertido. El mundo no se volvió plano con Internet. Inmanente a una sociedad olvidadiza, pretende limitarse a una contemporaneidad absoluta, recapitulando el conjunto del pasado en el presente. Antes esto, solo cabe asumir una firme actitud propositiva respecto del rol de “curador”.

3. *Lo que era cerrado, no es todo lo abierto que podría serlo.* Si los medios tradicionales hicieron mucho para que lo socialmente relevante estuviese fuera de la escuela, Internet lo aceleró. La fortaleza del crecimiento del uso de recursos para el autoaprendizaje con medios digitales en línea se debe a múltiples factores, comenzando por la flexibilidad de tiempos y la desterritorialización de los espacios comunicativos, que permiten acceder cuando el usuario lo desea o lo necesita, y casi desde cualquier lugar, incluso en la movilidad. El crecimiento del uso de recursos de autoaprendizaje también se debe a la no linealidad de los recursos y materiales digitales que respetan mejor el perfil inicial del aprendiz y su progreso, al elevado nivel de actualidad de su oferta y al volumen disponible que crece exponencialmente en la web, criterios que favorecen, evidentemente, la individuación del proceso de recepción y el aprendizaje significativo. A fines de 2010, el departamento de Educación de los EE.UU. publicó un metaanálisis sobre los resultados de cuarenta y cinco estudios publicados, que comparaban la educación presencial con la educación mediatizada⁶.

⁶ U.S. Department of Education. Office of Planning, Evaluation, and Policy Development Policy and Program Studies Service. *Evaluation of Evidence-Based Practices in Online Learning. A Meta-Analysis and Review of Online Learning Studies.* Publicado en septiembre de 2010.

Ese informe evidenciaba que la ventaja a favor de esta última sobre la educación presencial, aumentaba si se incluían variantes de naturaleza híbrida, es decir, las que integran mediatización con presencialidad, y una mayor dosis de sincronía en los intercambios comunicativos, como pueden ser las salas de chat. Al mismo tiempo, cada día se vuelve más evidente que empleando videos se incrementan las posibilidades de ensanchar los colectivos destinatarios o de retener a los participantes, gracias a su carga descriptiva y explicativa, sobre todo para el verdadero principiante (*true beginner*). Los determinantes mencionados no alcanzan para explicar las nuevas formas de conocer. Al regular las interacciones sociales y culturales a través de sistemas de mensajes compartidos (currículo, pedagogía y evaluación), la escuela se autodetermina como un agente de socialización y de atribución de roles, lo que, a su vez, resignifica lo que debe ser producido y reproducido como conocimiento, así como la jerarquía en la legitimación de los actores sociales: el currículo define qué es válido como conocimiento; la pedagogía define cuáles son las formas válidas de transmitirlo; y la evaluación lo que debe entenderse como válido en la realización de ese conocimiento⁷. La cultura participativa, sobre todo, las formas que adquiere la circulación viral de los contenidos, sustentada en la recomendación de pares, evadiendo los espacios de legitimación e institucionalización de los vínculos y adoptando la engañosa democratización en la que el voto de los demás usuarios es más valorado que la opinión del prescriptor, crítico, analista profesional o maestro⁸, modifica la naturaleza simbólica y comunicativa de la enseñanza y nos invita a revisitar las tradicionales categorías de discursos, agentes, prácticas y contextos. En ese sentido, en múltiples experiencias actua-

Consultado en <http://www2.ed.gov/rschstat/eval/tech/evidence-based-practices/finalreport.pdf> el 8 de febrero de 2011.

⁷ BERNSTEIN, B. *Towards a Theory of Educational Transmissions*, vol. 3. Londres: Routledge & Kegan Paul, 1975, pp. 85 y 199.

⁸ Es infrecuente que el usuario verifique cuántas personas han votado a favor o en contra, mucho menos aun, que analice quiénes son ni en qué momento introdujeron su voto. El universo de “electores” es uno de los misterios mejor guardados de la web.

les, resaltan los buenos resultados obtenidos utilizando estrategias colaborativas, así como una evaluación del desempeño del alumno realizada por pares anónimos que participan de la misma experiencia de aprendizaje colaborativo que el evaluado⁹. La web puede hacer más permeable los sistemas de formación a las nuevas formas de participación. Pero el sistema educativo aún no ha adquirido las facilidades para comprometer a los participantes en una apertura responsable, lo que requiere un nuevo pacto entre todos los actores sociales de la comunidad educativa y un mayor énfasis en transparentar las acciones de unos y otros¹⁰.

Elementos para una posible caracterización de los cambios

El camino disruptivo y aperturista que esta situación demanda, presenta muchas variantes y no linealidades posibles. Aunque de incipiente desarrollo, existen numerosas iniciativas que demuestran la complejidad de la situación y de los cambios. Desarrollarse entre las tensiones que acabo de describir, no es una tarea sencilla, sobre todo para los actores sociales acostumbrados al protagonismo en el escenario anterior; como las universidades, cuyo rol es central en la legitimación del sistema de habilitaciones profesionales y de la producción científica¹¹.

⁹ BELL, F. et al. “CAB - Collaboration across Borders: Peer Evaluation for Collaborative Learning”. En: *The Journal of Informing Science and Information Technology*, volume 2, 2005, pp. 33-48. Consultado en <http://2005papers.iisit.org/I04f44What.pdf> el 14 de mayo de 2008. Bader-Natal, Ari. *Combining peer-assistance and peer-assessment in a synchronous collaborative learning activity*. Publicado en febrero de 2010. Consultado en http://grockit.com/blog/main/files/2010/02/badernatal_itswrkshp_teachit_2010.pdf el 3 de julio de 2010.

¹⁰ Ver más adelante el código de honor de Edx.org.

¹¹ Recomiendo la lectura de la tesis de Elise Tenret, “L'école et la croyance en la méritocratie” defendida en la Université de Bourgogne, en 2008, sobre la creencia en la meritocracia y los efectos de la educación sobre esta creencia. “Il apparaît, au terme de cette recherche, que bien que le mérite soit un principe fréquemment mobilisé par les acteurs sociaux, la méritocratie scolaire est quant à elle –notamment en France– davantage critiquée. Le diplôme est en effet perçu comme un critère assez peu légitime de différenciation sociale parce qu'il ne me-

Veamos algunos ejemplos entre las numerosas experiencias suscitadas en estas formas más complejas, que entremezclan nuevas y viejas formas de conocer; nuevas y viejas formas de acreditación de saberes. Propongo reflexionar acerca de la evolución del estatuto provisional del sistema educativo en la web, a partir de ejemplos de experiencias de educación universitaria mediatizada y abierta que emplean estrategias interinstitucionales o compartidas, es decir, grupales. Utilizaré una categorización simple y citaré algunos casos.

Una primera categoría comprende plataformas que ofrecen cursos y materiales de acceso gratuito, que no requieren inscripción ni registro previo y que no otorgan ningún tipo de reconocimiento o certificación académica. Un ejemplo emblemático es la plataforma del *Consorcio Open Courseware*¹², con cursos de grandes universidades estadounidenses, entre más de doscientos cincuenta instituciones, de las cuales, varias son latinoamericanas¹³, de Brasil, Chile, Colombia, Ecuador, México y Venezuela. La plataforma gestiona contenidos digitales de nivel universitario de libre acceso y de distribución, bajo una licencia *Creative Commons*¹⁴, la que permite su uso e integración sin fines comerciales por parte de terceros. De los 13 000 cursos hasta

sure qu'imparfaitement la volonté individuelle de réussir. Le niveau scolaire agit de manière contradictoire sur ces représentations: si les plus diplômés ont plus souvent l'impression que la société est méritocratique (effet positionnel du diplôme), ils n'en demeurent pas moins critiques sur capacité du diplôme à refléter les mérites de chacun, parce qu'ils sont conscients de la présence d'inégalités sociales à l'école (effet cognitif du diplôme)". Puede consultarse en <http://tel.archives-ouvertes.fr/docs/00/34/73/60/PDF/08091.pdf>.

¹² www.ocwconsortium.org.

¹³ La Escola Superior de Administração e Gestão; la Fundação Getulio Vargas y la Universidad do Sul de Santa Catarina, en Brasil; la Pontificia Universidad Católica de Chile; la Universidad del Valle; la Universidad Icesi y la Universidad Industrial de Santander, de Colombia; la Universidad Nacional, en Ecuador; la Universidad Estatal a Distancia, de Ecuador; en México, el Instituto Tecnológico de Sonora, el Tecnológico de Monterrey y la Universidad Nacional Autónoma de México; en Venezuela, la Universidad Central y la Universidad Nacional Experimental del Táchira. También lo integran asociaciones o consorcios públicos y privados, como el Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa ILCE, con sede en México.

¹⁴ El texto completo de la licencia CC puede consultarse en <http://ocw.mit.edu/terms/>.

ahora publicados, a fines de octubre de 2012, había 5 910 activos, de sesenta y dos instituciones diferentes¹⁵.

Una segunda categoría la conforman las plataformas con cursos que requieren inscripción y que, bajo ciertos requisitos, permiten obtener una certificación por parte de las universidades que los ofrecen. Por ejemplo, EdX, una plataforma producida y sostenida por Harvard y el MIT¹⁶, que ofrece cursos de acceso libre –salvo excepciones, que exigen conocimientos previos–. EdX se distingue por tener una comunidad de tutores en varios países fuera de los EE. UU., lo que aumenta el anclaje cultural y social en el territorio, y por el uso intensivo de laboratorios de prácticas grupales simuladas para hacer experiencias interactivas de modo colaborativo y remoto¹⁷. Las certificaciones las emite la universidad de origen del curso y, aunque por el momento no tienen costo, el proyecto contempla el cobro de una tarifa por la certificación. Es un proyecto abierto, en búsqueda de acuerdos con otras instituciones del mundo universitario. Uno de los cursos de los siete iniciales propuestos durante el año 2012, el año de su lanzamiento, tuvo más de 150 000 participantes de más de cien países con edades entre los diecisiete y los setenta y cinco años.

Otro ejemplo de la categoría es Coursera, una empresa privada que distribuye cursos de treinta y tres universidades –entre las cuales están Princeton, Penn, Michigan y Stanford–, solo en inglés y por períodos cerrados; la amplia mayoría de ellos con algún tipo de certi-

¹⁵ <http://www.ocwconsortium.org/es/courses/catalog>.

¹⁶ Ofrece, además, cursos de Berkeley, y pronto incorporará nueve universidades de Texas.

¹⁷ Es pertinente resaltar la obligatoria adhesión de los participantes a un código de honor que consiste, entre otras premisas, en: aceptar participar de las evaluaciones parciales y finales con trabajos de su propia autoría, no comprometerse en actividades deshonestas que comprometan los resultados de la actividad y de los demás participantes, ni compartir solucionarios con otros participantes, así como no ceder su identificación de acceso a ninguna otra persona. También implica: comprometerse en colaborar con los demás en todas las actividades propuestas por los docentes y tutores, incluyendo las tareas de lectura, los ejercicios y prácticas simuladas, así como participar en el debate sobre conceptos y contenidos, y tener una actitud activa para presentar trabajos críticos y comentarios. Consultar en <https://www.edx.org/honor>.

fificación, si el participante aprueba las evaluaciones en línea. Al final de octubre de 2012, declaraba más de un millón ochocientos mil usuarios registrados a unos doscientos cursos universitarios. El modelo promueve un enfoque basado en la resolución colaborativa de problemas¹⁸. La plataforma se destaca por promover y homologar los cursos en función de un modelo pedagógico sustentado en lo colaborativo¹⁹. Aunque, por el momento, todos los cursos son de acceso libre, Coursera es emblemático de un modelo que va camino a diferenciar el catálogo entre cursos pagos y gratuitos; o en un modelo *freemium*, con cursos que tienen una parte de acceso libre y gratuito, y otra parte con costo, que incluye la evaluación y la certificación.

Una tercera y última categoría comprende plataformas que integran cursos de profesores y profesionales sin aval de una institución universitaria, y certifican cursos a través de un examen pago. Por ejemplo, Udacity²⁰.

Entre las tres grandes categorías que utilicé²¹, son escasas las propuestas de cursos en español. Entre ellas, debe mencionarse la asocia-

¹⁸ Coursera comenzó como un experimento de profesores de Stanford, que decidieron mediatizar sus cursos, tanto para alumnos que asistían a clase, como para los que no hacían. La experiencia suponía durante, como fuera del horario de clase, trabajar colaborativamente sobre un ejercicio o problema. Al ver la eficacia de los resultados obtenidos, decidieron abrir sus cursos mediatizados para que cualquier persona que no fuese alumna de la universidad, desde cualquier lugar, pudiera participar. En algunos meses, llegaron a tener más de cien mil participantes en línea, simultáneamente, resolviendo los problemas que planteaban.

¹⁹ <https://www.coursera.org/#about/pedagogy>.

²⁰ Bajo el lema “La educación universitaria es un derecho humano básico”, Udacity se caracteriza por: 1) ofrecer cursos, de mucha actualidad, para los estudiantes y profesionales de las tecnologías, que suelen ser muy demandados y costosos; 2) integrar docentes universitarios con profesionales de notable reconocimiento en el ámbito laboral; 3) emitir una certificación propia a la que se accede aprobando una evaluación que tiene costo. Más de ciento sesenta mil personas siguieron sus cursos, según estadísticas de la propia plataforma. Consultar en <http://www.udacity.com/>.

²¹ A las mencionadas, puede agregarse una cuarta categoría representada por las plataformas de servicios que son abiertas a cualquier persona que desee producir y ofrecer cursos en línea con una suscripción y una certificación que el propio autor efectúa. Más que plataformas de *e-learning* compartidas, son plataformas de servicios. Por ejemplo, Udemy y GoodSemester, que funcionan sobre la base de suscripciones que pueden cobrarse tanto a los docentes como a los participantes.

ción de Universia, con la plataforma *OpenCourseWare*²², consorcio citado más arriba, para incrementar la participación del español²³. La oferta de contenidos universitarios de libre acceso en español es tan escasa en las plataformas interinstitucionales como en plataformas institucionales. Aunque la oferta en español sea restringida por el momento, la demanda parece existir. Según una investigación privada, no publicada, Coursera ya tendría más de diez mil usuarios argentinos.

Desafíos para las políticas públicas

La situación descripta supone nuevos y variados desafíos para las políticas públicas. El primero es de carácter general y está relacionado con el creciente uso de Internet como recurso de refuerzo o autoaprendizaje. Este desafío concierne, principalmente, el sistema de los primeros niveles escolares. He sostenido recientemente en México, ante la convocatoria de CONACULTA, el Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, y en Bogotá, en la mesa de expertos de la UNESCO sobre el futuro de la lectura y el libro, que el principal desafío consiste en promover la urgente convergencia de los programas nacionales y provinciales que fragmentan las competencias por soporte, como cuando el uso significativo dependía de la materialización de los contenidos culturales y de las vías o canales de acceso.

La tendencia a la ubicuidad de los contenidos y la creciente hiperconectividad al alcance de una mayoría, así como el mestizaje de lenguajes y estéticas distintos que estuvieron durante décadas separados por la tecnología de los soportes que los distribuía, indican que el ciudadano será cada vez más dependiente de las combinaciones de esas competencias sobre las que el sistema opera por separado. Hasta ahora, esas competencias fueron estimuladas por programas nacionales y provinciales diferentes que, generalmente, funcionan bajo paradigmas estancos: a) los programas de promoción de la lectura vinculada al so-

²² <http://mit.ocw.universia.net/>.

²³ También, puede mencionarse la chileno-española Floqq <http://www.floqq.com/>.

porte libro, b) los programas de educación en medios orientados a estimular la recepción crítica de los medios impresos y de la televisión, y c) los programas de alfabetización o inclusión digital, que deben ocuparse de las competencias relacionadas con una apropiación significativa de las TIC para producir y compartir conocimientos. Estas tres líneas de trabajo que, *a priori*, corresponden a diferentes etapas de escolaridad, conciernen tres dimensiones competenciales²⁴: 1) las de acceso y uso, 2) las relacionadas con la comprensión crítica, y 3) las comunicativas y de producción creativa. La transmedialidad, el uso de casi todos los contenidos desde casi todos los dispositivos, y desde casi cualquier lugar, implica renovar los programas públicos, poniéndolos en proximidad, integrándolos bajo una perspectiva convergente.

A este desafío de naturaleza genérica y transversal, debe adiconarse un segundo, específico al espacio universitario. Aceptar las reglas de juego de la educación mediatizada en entornos no controlados y bajo los términos que acabo de exponer, tiene implicancias, por un lado, para las universidades, tanto desde el punto de vista de la producción y distribución de contenidos como de la flexibilidad del currículo, y de las adaptaciones necesarias en la pedagogía y la evaluación. Implicarse en una competencia cada día más abierta y global, implica, entre otros desafíos, un cambio del paradigma institucional, vinculado con una mayor mediatización y, en ella, la centralidad de los contenidos audiovisuales. También, tiene que ver con la capacidad de integrarse en plataformas interinstitucionales y compartidas, algo, lamentablemente, poco común. Por otro lado, es menester que el Estado juegue a favor de incrementar la competitividad de las universidades argentinas como lo hizo con el Programa de Promoción internacional. Simplemente que, ahora, el énfasis debe estar puesto en la competitividad en la web, tan connotada por las nuevas mediaciones. Salvo que se quiera hacer como el estado de Minnesota en los EE.UU., que de-

²⁴ Por analogía con el modelo planteado por PÉREZ TORNERO, J. M. y VARIS, TAPIO. *Alfabetización mediática y nuevo humanismo*. Barcelona: UNESCO/UAB, 2012, pp. 103 y ss.

cidió bloquear el acceso a las plataformas en línea de educación superior que no están habilitadas en su territorio²⁵.

Ac. María Antonia Gallart: –Quería pedirle al académico Igarza si podría desarrollar el rol del curador.

Ac. Roberto Igarza: –Pensemos en la resignificación de las bibliotecas escolares, de ese docente bibliotecario que en el caso de la Argentina existe y que, por ejemplo, en México no representa una posición o función reconocida por el sistema. En este cambio de paradigma, debería encontrarse un camino para su participación; camino transicional que, por el momento, le cuesta mucho adoptar, porque las políticas públicas le han negado esa capacidad de resignificarse. Doy algunos ejemplos: los programas nacionales y provinciales, aun los municipales, como el de Ramallo o Pergamino, municipios que cuentan con los recursos económicos, que han comenzado por la primaria, completando, así, el programa nacional “Conectar Igualdad” en la secundaria, han obviado el rol de los bibliotecarios. Inicialmente, no figuraban en la lista de entrega de equipamientos; más aún, no fue solicitada su presencia a una capacitación específica. Hace más de dos años que insisto en que la resignificación concierne todos los actores sociales, todos los que deben estar comprometidos en la comunidad educativa con esta transformación, inclusive las familias. Cuando he tenido la oportunidad de aportar a la definición de una política pública de educación digital, he mencionado que todos, incluyendo la familia, deben participar. Esto implica talleres donde, realmente, se reformule y aproveche la coyuntura para refundar el pacto educativo. Muchos de esos niños vuelven a su casa con la computadora. La situación amerita que el sistema en transición convoque a las familias para repactar; para

²⁵ Ver análisis en VELASCO, J. J. *Minnesota recurre a una antigua norma para bloquear el auto-aprendizaje online*. Consultado en <http://alt1040.com/2012/10/minnesota-intenta-bloquear-coursera>, el 2 de noviembre de 2012.

encontrar una nueva forma de dialogar sobre lo que significa la introducción de esta computadora en la escuela y en el hogar. Insisto, en muchos casos jamás los chicos han visto a sus padres con un libro o periódico en la mano. Entonces, la función del bibliotecario me parece esencial, concretamente, vinculado con los servidores en las escuelas. Me parece que allí hay una falencia y un diseño que no hemos pensado. Estoy hablando en términos, me atrevería a decir, internacionales, porque el debate que tuve dos años atrás en la Feria del Libro de Bogotá, en un evento con Nicolás Negroponte, se sigue reiterando. Sigue siendo más de lo mismo, es decir, no importan los contenidos, distribuyamos tecnología, que eso va a provocar en los niños un resultado apropiado. Me parece que el proceso de transformación tiene que estar acompañado por un liderazgo. La transición necesita liderazgo y, en este sumo, a los bibliotecarios.

Ac. María Antonia Gallart: –Sería más un documentalista cibernetico, que un bibliotecario.

Ac. Roberto Igarza: –En la resignificación habría que encontrar algunas categorías nuevas. Pero mejor que ellos, creo, no hay nadie para participar en esa tarea. Por eso, mi propuesta siempre a la Fundación Wikimedia es que aprovechen a los países como la Argentina, que tienen, por citar un ejemplo, cuatro mil posiciones de docentes bibliotecarios en la provincia de Buenos Aires.

Ac. Pedro Luis Barcia: –Recuerdo que, y creo que esto lo sabe el doctor Igarza, el Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, a través de la Biblioteca del Docente y su red, ha empezado a trabajar en este sentido. Cuando abrí el Foro de Educación en la Feria del Libro del año pasado, elogié la edición de un librito editado por la Biblioteca del Docente: *La información en Internet. 1.^a parte. Dónde y cómo buscar información*²⁶. El aporte consiste en una presentación de una serie de pautas para búsqueda, identifica-

²⁶ Buenos Aires, Ministerio de Educación de CABA, Bib. del Docente, Documentos de Bileduc, n.º 5, dos ediciones, 2010 y 2011, 57 pp., con bibliografía.

ción y selección de la información en Internet, y una segunda que registra los sitios y portales de la Web más interesantes y confiables, catalogados por historia, biografías, museos virtuales, etcétera; además de los institucionales, como el CONICET, el Ministerio de Educación y demás, la Academia Nacional de Educación también está. Es una oferta de un primer mapa para el docente. Hay una promesa de una segunda publicación, complementaria de la primera. Es una herramienta elemental, pero clara y orientadora, que, en manos de los bibliotecarios, puede ayudarlos en su nuevo enfoque de asesoramiento y orientación de docentes y alumnos. Le tengo mucha fe a instrumentos como este, porque, realmente, son un avance en este sentido que plantea el académico Igarza. Es una forma de asistencia que deberá practicar el bibliotecario-curador, renovando su oficio, de cara a los cibernautas que la consulten. De modo que, en la ciudad de Buenos Aires, está dando pasos positivos en este sentido.

Ac. Roberto Igarza: –Yo creo que hay que ir al rescate de las mediaciones; insisto con eso, porque me parece fundamental. Y, en algunos casos, la resignificación de algunos actores sociales, evidentemente, podría ser sumamente útil.

Ac. Pedro Luis Barcia: –Publicaciones como la dicha auxiliarán al alumno frente a la indicación vaga y falaz del docente: “Investiguen tal cosa”. Esta consigna, de continuo repetida, comete dos abusos: el primero, semántico, por el uso desvirtuado del noble verbo “investigar”, confundido, en su aplicación, con “buscar”; el segundo, procedimental, al lanzar al alumno al ilimitado espacio virtual, sin ninguna indicación ni dirección en esa búsqueda. Cómo vence el alumno el apampamiento que padece frente a un terreno en que no ve rumbos ni caminos, no parece ser cuestión de responsabilidad del docente que lo lanza al vacío, o al pleno, demasiado ofrecido. No se indican sitios confiables desde la validez de los contenidos y desde la ética de subtratamiento. La asistencia del bi-

bliotecario en esto de dar sentido y dirección a la búsqueda, en su doble, es el comienzo de un cambio pequeño, pero firme.

Por otra parte, creo que, en este sentido, hay que dar pasos a favor y rescate de la imagen y función del bibliotecario, realmente importante en este campo, que ha padecido una especie de aislamiento y marginación en todo el proceso de renovación educativa. Deberíamos hacer algo a favor de la figura del bibliotecario y de la renovación de sus funciones frente al mundo digital.

Ac. Miguel Petty: –Un tema, tal vez, un poco fuera de lugar: la experiencia del confesionario me habla de los estragos que hace la pornografía en Internet. Yo no sé si podría hacer algo para frenar eso. Incluso, me parece que hace más estragos en adultos que en chicos, porque los chicos han crecido como que eso siempre está ahí; en cambio, los adultos han descubierto esto nuevo y es un desastre. No sé qué se podría hacer.

Ac. Roberto Igarza: –Simplemente, un comentario. La tentación de regular es muy grande. Los países más autoritarios del mundo, los régimes más autocráticos que podemos reconocer, ejercen regulaciones fuertes que se traducen, a veces, en el filtrado de información, directamente quitando la hoja del periódico que no les favorece. Es el caso, por ejemplo, de un usuario de China, que consulta el *New York Times* y que encuentra un artículo que le interesa, pero que es desfavorable al gobierno. Serían cuarenta y cuatro mil personas, funcionarios, según declara el gobierno chino, asignadas a la tarea de *censorship* de la web. La censura que realiza el gobierno consiste en reemplazar una página por otra. Dicho esto, y mencionada esta tentación por regular, que termina en este tipo de disposiciones, es difícil pedirle a la regulación en Internet que funcione como lo desearíamos, porque es un sistema demasiado interconectado y global, donde las disposiciones tecnológicas hacen que el servidor esté en Hong Kong, el contenido pertenezca a una página que esté en Rusia, los usuarios están en la Argentina y se llega

través de ella mediante un catálogo que está en Brasil. Evidentemente, conjura, de algún modo, esta distribución, para poder regularla. Me parece que no hay que pedirle a la regulación lo que no puede dar, pero tampoco pedirle a la autorregulación lo que no puede dar. Me parece que Internet está en un punto bisagra, de transición fuerte. Hay muchos proyectos en muchos parlamentos que hablan de esta situación tan peculiar, así que es muy probable que en los próximos meses tengamos novedades serias respecto de algún cambio importante en algunos países centrales para, yo diría, fijar criterios.

Ac. Alberto Taquini (h): –A mí me parece que este aporte es importantísimo. Esto coloca a la Academia, y a nosotros, en la discusión sobre el impacto que la tecnología tiene sobre el sistema educativo formal, tal cual existe. Yo me pregunto, en el camino de la transformación que se describió y que estamos transitando, si va a ser el camino de la integración o será el camino de la sustitución. Las cifras que se dieron de la incorporación de la tecnología en la sociedad serán enormes en los próximos cinco años. Como consecuencia, dos o tres cosas: la caída de los costos de la tecnología, el hecho de que la telefonía se ha incorporado masivamente a Internet y a la computación. En el año 2015 habrá en el mundo diez mil quinientos millones de personas y habrá nueve mil teléfonos. Casi todos estos aparatos ya son “inteligentes” y, por lo que implica el cambio anual de teléfonos que mencionó Roberto Igarza, determinará que habrá más de un teléfono inteligente por persona en el mundo, lo que colocará al tema de la conectividad como el eje central de la comunicación. Sobrarán los teléfonos inteligentes y faltarán los recursos en ocupamiento del espacio y en cantidad de tráfico como para que estos aparatos puedan funcionar en plenitud. Por lo tanto, vamos a estar en presencia de un ciudadano del mundo. Mejor dicho, ya lo estamos. Los chicos ya tienen una conducta social que corresponden a parámetros globales crecientes. Por eso, el sistema educativo se tiene que orientar para estos dos desafíos: por

un lado, con qué y cómo enseñamos; y segundo, qué es lo que enseñamos para un ciudadano del mundo. Desgraciadamente, la exigencia de la sociedad actual para orientar el capital humano a través del aumento puesto en valor de la persona como sujeto del aparato productivo. Afortunadamente, la gente se ha dado cuenta que este no es el camino de su formación. Por lo tanto, esta idea del aumento de la productividad por el capital humano me parece que tiene pata corta. Tenemos que colocar, desde la totalidad de la nube, un sistema de operación como para personalizar la nube en el sujeto educado. Esto, hasta ahora, no ha crecido mucho. La tecnología ha crecido enormemente; la conectividad ha crecido enormemente; las plataformas crecieron enormemente; y las empresas editoriales y las universidades que preparan el contenido, no han crecido en la misma proporción. Tengo la impresión que la expansión –que aún no se nota– en la organización sistemática de un mercado de inversión y de ventas de productos que sistematice, tal como lo hicieron las editoriales hasta ahora, la web, dará un paso adelante con relación a los currículum propios de cada escuela y colegio. Yo viví dos hechos fundamentales a finales de la década del sesenta en la educación superior. El primero fue la aparición de la *open university*. Esta significó, en la década del setenta, lo que significa hoy la educación abierta en las universidades. Es muy probable que la mayor parte de las profesiones se enseñen a distancia, y es muy probable que la educación media entre un sistema dual equivalente al de educación a distancia. Pienso que este es un presente concreto indigente, pero, quizás, que está desarrollando una idea sustitutiva que ayude a fortalecer o a competir frente a un sistema educativo.

Ac. Pedro Luis Barcia: –Tengo una propuesta concreta, basada en la comunicación del doctor Igarza, y es que la Academia se manifieste frente a las autoridades educativas exaltando la importancia de la incorporación de los bibliotecarios a la formación electrónica plena y a la formación de la función de curadores de sitios y demás, promoviendo publicaciones como estas guías de sitios confiables

que se han hecho, porque me parece que es un primer paso. Recuerdo que cuando uno era chico, la suerte era encontrarse con una bibliotecaria que lo orientaba en la lectura diciendo “Esto conviene ahora, aquello no”. Esto es lo que tiene que hacer ahora un bibliotecario, respecto de sitios y portales. Me parece que tendríamos que hacer una declaración o una manifestación a favor de los bibliotecarios y sus nuevas funciones, y necesidad de que se atienda a su alfabetización electrónica. Y que tendríamos que hacerla dentro de este año, porque sería un aporte interesante de la Academia al tema.

Ac. Roberto Igarza: –En estos momentos ya están incorporados en la mayoría de los planes en la Argentina o, por lo menos, considerados. Me parece oportuno reforzar la idea de que todos los actores sociales, incluso la familia, estén comprendidos en lo que yo creo es tan importante, el llamado a un nuevo pacto educativo frente a esto que está ocurriendo.

Ac. Pedro Luis Barcia: –En ese caso, y para definir un poco más, ¿usted cree oportuno que avancemos en un documento reforzando la tendencia del Consejo o de las provincias, o en el caso de que sea un movimiento aislado de determinada provincia, para que se generalice?

Ac. Roberto Igarza: –Pienso que sería, tal vez, oportuno, teniendo en cuenta la propuesta de la editorial Santillana de producir, para el año próximo, uno o dos libros con la ANE, integrar allí algunos especialistas, para que no sea solamente la voz de la Academia, y que refuerce, de algún modo, esta intención nuestra por recuperar las mediaciones, tan importantes para esta nueva etapa. Pienso que un documento de esa naturaleza tendría una importancia mayor que simplemente el envío de un documento que podamos hacer y, además, ya lo he expresado muchas veces en público.

Ac. Pedro Luis Barcia: –Consta que gran parte del movimiento proviene de las ponencias suyas, anticipadas en años anteriores. De modo que, ya que usted empezó a mover esta realidad respecto de

las bibliotecas hace dos años, sería una pena que la Academia pierda la posibilidad de robustecer la propuesta desde acá, con la persona que empezó a mover esta realidad. Me parece que no tenemos que esperar a la publicación de libros con Santillana, proceso que va a demorarse, sin duda. En mi opinión, hay que trabajar, sobre todo, por lo que usted ya lleva hecho en estos años, en una presencia de la Academia, debido a que tenemos entre nosotros a la persona autorizada en este campo, y apoyada y respaldada en las provincias que usted ha visitado.

Ac. Marta Royo: –En los dos libritos que nos regaló el doctor Taquini sobre la experiencia hecha, desde hace unos cuantos años, en el Belgrano Day School, en el segundo de los tomos, justamente, me interesó mucho la parte que tiene que ver con el nuevo papel de la biblioteca actualmente. Y allí está la experiencia realizada, con todo el trabajo que han hecho. Yo se lo presté a una bibliotecaria del Colegio Nacional Buenos Aires, que presentó un proyecto sobre el papel del bibliotecario y de cómo tendría que cambiar. El problema que descubrí, porque entiendo que esto tiene que ser institucional y no de bibliotecarios aislados, es que se trataba de un proyecto individual. Me pareció muy bueno el trabajo que hicieron en el Belgrano Day School, porque, realmente, dieron una nueva función a los bibliotecarios.

Ac. Ana Lucía Frega: –Muchas gracias por su trabajo, doctor Igarza, realmente, muy completo. Yo voy a comentar, aunque no creo que podamos trabajar esto ahora. Hay mucho para hablar desde el punto de vista estadístico, porque hablamos de siete mil quinientos millones de habitantes, pero no dijimos cuántos van a estar en la indigencia ni cuántos van a ser analfabetos, y cuántos se van a morir antes del año de vida. Por lo tanto, la estadística con la distribución de 1.25 de celulares por persona se potencia mucho, quiero decir, que los que puedan, tendrán tres teléfonos.

A mí se me ocurre pensar que la Academia tiene que reflexionar y que es importante tener un trabajo amplio, meditado y, en cierta forma, despersonalizarlo de las pequeñas experiencias de índole personal. Si uno hace un pensamiento comparativo histórico, por ejemplo, cuando nació la educación común, obligatoria y gratuita como modelo de los estados nacionales en la segunda mitad del siglo XIX y se creó la escuela mínima, común, obligatoria y gratuita, también hubo muchos problemas tecnológicos. Desde crear los manuales, los libros y la didáctica. Creo que este es un tema que, por supuesto, puede desencadenar una comunicación puntual de la Academia sobre un tema práctico y preciso que en nuestra sociedad, por una cuestión histórica, se está experimentando y al cual usted le da el nombre de curador, que sería un organizador y orientador. Si eso se lleva a cabo, además de la declaración, que me parece oportuna, con algunas investigaciones puntuales sometidas a control, con planeamiento, con levantamiento de data, sacar conclusiones y publicarla, yo creo que va a ser bienvenido en el mundo internacional. Pero, por otro lado, me parece que es un tema de gran complejidad, y creo que, teniendo un documento tan bueno, yo, personalmente, me autoinvitaría a una reunión de trabajo y de pensamiento con usted y alguien más, para desglosar, como se está haciendo hoy en el mundo educativo, todas las implicancias que hay dentro de los datos de la realidad que usted estuvo manejando. Entonces, por un lado, apoyo la declaración y sugiero que se sugiera a las autoridades educativas de nuestro país que hagan investigación controlada, que la publiquen y, por nuestro lado, estudiar el tema.

Ac. Julio Labaké: –Parece, además de la magnífica estructura que tiene, es un buen disparador con un eje que se puede manejar, que es el que se ha destacado como la figura del “curador”. Este pasaría a ser un bibliotecario con otras características, porque ya no se limitaría a ser el que clasifica los libros y, en todo caso, guía para encontrar los que van a consultar a la biblioteca. Este curador sería

un permanente investigador del material que hay en el sistema para informar a los docentes sobre cómo aconsejar a los alumnos. De modo que pasaría a ser una figura completamente nueva, mucho más rica en el ámbito de la escuela. Creo que valdría la pena destacar la idea del documento. La Academia debe hacer este tipo de publicaciones con suficientes elementos analíticos para mostrar la riqueza de la figura que se está proponiendo.

Ac. Alberto Taquini (h): –Lo que acaba de decir el académico Labaké es un tema central en la estrategia de la dirección de directores de bibliotecas. Cuando se cerró la biblioteca de Lincoln, que la cerró la embajada de los Estados Unidos hace unos quince años, se exhibió una parte, que fue la biblioteca que se retuvo en la embajada como centro de información. Todavía Internet no había alcanzado la dimensión que tuvo cuando dejó de ser un tema de la seguridad. Cuando nosotros empezamos, en el 2005, en el Colegio con la biblioteca, tomamos un operador de sistemas, que no es un bibliotecario. Yo pienso que la burocracia del Ministerio va a colocar a las bibliotecarias tradicionales formadas en la clasificación sin conocimiento de sistemas; digo, esto es una ampliación de los sindicatos y no es un cambio de la calidad. Entonces, en alguna medida, como el enfoque que el doctor Labaké acaba de decir, el bibliotecario presupone un sujeto diferente, un sujeto operador, ya que tiene que operar con el director de la sección, el profesor del aula y demás. Con esto, desde la demanda del aula, integra la bajada del conocimiento. A mí me parece que en el marco puntual, individual de una institución innovadora, me gusta. Ahora, nombrar tres mil bibliotecarios para que dependan del sindicato y sigan haciendo lo que están haciendo, es casi como la formación docente de ahora. Con esta formación, lo que deberíamos hacer es cerrar Pizzurno. Tenemos que tener cuidado con la autocracia.

Ac. Pedro Luis Barcia: –A esto se le sumaría la atención a los planes de formación de bibliotecarios. Creo que sería un buen paso analizar un poco los planes de formación de bibliotecarios en las principales universidades. Me convenzo de que es necesario un documento para que la Academia ponga el pie en el tema y avance con sugerencias. Indudablemente, lo que hagan los Ministerios con respecto a esta sugerencia escapa a nuestro gobierno. Yo sigo con el criterio histórico: esto se dijo, está allí y la propuesta es clara. Lo que hacen los gobiernos respecto a una propuesta ya es otro tema que se nos escapa de las manos.

Ac. Beatriz Balián de Tagtachian: –Yo quisiera poner atención, también, en algo que pensé que iba a decir el doctor Labaké, y planteado por el doctor Taquini: cómo enseñamos y qué enseñamos. Tiene que ver con el alumno. Este alumno está cambiando, hay actitudes diferentes; hay lógicas de pensamientos diferentes. Es distinto un chico que tiene entre tres y seis años, que ya opera, y un universitario. Con lo cual, me parece que nos estamos olvidando quién es el destinatario de todo esto. Y ahí hay mucho, creo, para trabajar. Por eso, es una lástima que no esté Horacio Reggini, quien, en algún momento, estuvo trabajando con Battro sobre eso. Hay una lógica de pensamiento distinto con el niño. Me parece que, como decía la académica Frega, requiere un estudio. Estamos pensando como si el chico fuese igual, y no lo es, cambió. Entonces, con qué lógica uno se va a acercar al chico. Por lo menos, para tenerlo en cuenta.

Ac. Dr. Pedro Luis Barcia: –El primer paso, me parece a mí, tiene que ser de orientación. El muchacho es un “navegador sin timón”, que desmiente lo de “cibernauta” (*kiber*, en griego, es “timón”), ya que no tiene norte ni derrotero planteado, ni plan de búsqueda. Luego, no maneja su navegación. Avanza a pura vela, cualquier golpe de viento lo lleva en su bandazo a cualquier sitio. Entonces, me parece que el primer aporte, más allá de los cambios percepti-

vos y las dificultades que el chico pueda tener, lo importante es que el docente sepa orientarlo en su navegación. Y si no lo hace, tener el reaseguro, en la escuela, de una persona que sea el referente para emproarlo para los sitios más veraces, ricos y éticos que gartifiquen la exploración. El primer paso elemental sería ese; después, podríamos ir modificando y enriqueciendo. Pero el primer paso, insisto, es el ordenamiento del campo de exploración hacia los sitios de los que el alumno no tiene idea y, por eso, lo que hace es volver a la salita rosa (tijera y engrudo), cortando con el cursor y pegando después, más otros pasos que no tienen integración. Después, vienen todos los otros problemas: qué entiende de lo que leyó, cómo selecciona, cómo prioriza y jerarquiza, cómo sintetiza y articula, cómo analiza, y tantas otras funciones inteligentes que no se aplican, porque el resultado es un mazo de papel impreso, cortado y pegado. Insisto, el primer movimiento elemental es este de un dedo que le indique sus nortes, hacia dónde tiene que ir y cuáles son los sitios más importantes. A esto atiende el manualito del que hablaba: es elemental, pero necesario, porque le hace ganar tiempo al chico, lo va acostumbrando a sitios de calidad. Por supuesto que el tema que ustedes proponen de la modificación de las formas de la percepción por efectos de lo electrónico es definitivo, y exige, y supone, toda una revolución respecto de la enseñanza en general. El bibliotecario, tomado como el curador –sería el cuidador–, que se preocupa por la salud, en todo sentido, que sea de buena calidad y que sea ético el material hacia donde lo orienta. Me parece que es lo más importante esto. No digo que lo otro no lo sea, pero para hacer una declaración, creo que tendríamos que quedarnos con esto.

Ac. Roberto Igarza: –A mí me parece pertinente que cualquier documento o cualquier tratamiento que se le dé en la Academia a esto tenga en cuenta lo que se acaba de mencionar. Los estudios de Clifford Nass, en la Universidad de Standford, por ejemplo, centrados en las personas “multitáreas compulsivas”, y lo que significa el costo de la distracción sobre la creatividad. De eso me ocupé en un

capítulo que acaba publicar Fundación Telefónica. Me parece que allí hay mucho y que hay que sostenerlo y decirlo. Por otra parte, me parece que no se puede obviar el hecho de que muchas estadísticas que leemos vinculadas con estos temas, como lo mencioné en un pasaje de mi presentación, provienen de los sectores industriales. Faltan estadísticas independientes; falta una validación externa de muchas cosas que se dicen, y cuando uno trata de hacer la traducción y asimilarlas, lo que encuentra es mucha deficiencia metodológica. Para dar un ejemplo, *Our Mobile Planet* es un estudio global, financiado por Google, para investigar qué es lo que hacen las personas con los dispositivos móviles. He tenido la posibilidad de acceder a los resultados desagregados que contienen las respuestas. Cuando se dice cuánto tiempo consumen en la escuela, no se precisa quién es el actor social. Quiero decir, falencias básicas para cualquier aspiración metodológica con base científica que podemos tener nosotros cuando pensamos en una investigación de esa relevancia. Luego, esas cifras se transforman en lo que mediáticamente es expuesto en titulares o que la gente consume y que realmente son orientativos, inclusive en el campo educativo. Entonces, si hay un comentario concreto que quería hacer sobre las estadísticas, es que todo esto apunta a un mundo de internautas o movinautas, como se les quiera llamar. Pero hay un mundo ahí afuera que tiene que ver con formas diferentes de conectarse. En el Gran Buenos Aires, una persona de cada dos no se conecta nunca a través de Internet fijo. Algunos dan cuarenta y cuatro; otros, cuarenta y siete, una de cada dos personas. Por supuesto que hay muchas personas que no están en edad de conectarse. Por supuesto que hay muchas personas que nunca van a tener un cable que llegue a su casa. Para ellos, Internet móvil representa una aspiración, pero es la necesidad de sentirse parte del sistema. Digo, para trabajar hoy en la construcción, para muchos pequeños grupos de trabajadores resulta importante un *Smartphone* (teléfono inteligente). Por ejemplo, puede ser que el arquitecto les mande correos electrónicos o mensajes a

algunos de sus colaboradores técnicos, plomeros, albañiles. Los proveedores se comunican a través del dispositivo. En realidad, muchos nuevos usuarios están empezando a conectarse a las redes a través de un dispositivo móvil, cuando, probablemente, en los próximos años, nunca tenga una conectividad fija en su hogar. Allí me parece que hay otro signo importante de la transformación inclusiva. Para terminar el tema del anclaje cultural que planteaba el académico Taquini, que me parece muy importante, yo citaba el caso de EDX. EDX se distingue por varios factores. Uno de ellos, muy importante, a mi juicio, es que tienen tutores en muchos países, a los efectos de darles un anclaje cultural y social local; es decir, esta plataforma es abierta. Se puede acceder a la declaración de los fundadores de esta plataforma, en la que manifiestan que lo que buscan es experimentar y conocer. Se distinguen, en particular, por esto que estoy comentando: crear grupos de tutores locales que puedan darles anclaje de tipo territorial, cultural y social. Quería mencionarlo, porque me parece que eran los factores interesantes que se habían mencionado y yo no había precisado.

Ac. Jorge Ratto: –Desearía destacar tres puntos. El primero se refiere al título de la conferencia del académico Igarza, donde se señala “Internet en transición y en la búsqueda de un estatuto educativo”. Si Internet está en etapa de transición en materia educativa, en este camino de transformación, que tan bien se describió, el camino por el que debería transitar nuestra reflexión, y un posible documento de la Academia, es el de la integración más que el de la sustitución respecto del sistema educativo formal, respondiendo a la inquietud del académico Taquini. La segunda cuestión que desearía subrayar, más allá de las coincidencias respecto de la confidencialidad de los sitios y la resignificación de roles y funciones de los bibliotecarios y profesores, es la que se refiere a una nueva forma de gestionar el conocimiento con estas nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Hoy, de poco sirve tener a nuestros alumnos navegando en Internet si nuestros alumnos del nivel secundario son in-

capaces de seleccionar la información y de reorganizarla para producir un trabajo de síntesis. Este aspecto deberá tenerse en cuenta en el nuevo rol de los bibliotecarios y en la formación docente en general. Y, finalmente, el tercer punto que quería señalar para reflexionar y tener en cuenta, tiene que ver con lo que decía el académico Petty, respecto de la responsabilidad social y compromiso moral en el uso de Internet. Me refiero a los casos que, desgraciadamente, van en aumento de ciberacoso. Me parece que estos tres temas que acabo de señalar ameritarían una profunda reflexión e investigación.

Ac. Julio Labaké: –Entiendo que hemos abierto muchísimos temas, con lo cual se enriquece, pero, desde el punto de vista operativo, creo que sería bueno centrarnos en la propuesta que hizo el señor presidente de un documento, quizá, modestamente acotado, pero que aporte un elemento orientativo, práctico, que pueda tener una aplicación medianamente cercana. Todo lo demás que se ha conversado me parece riquísimo, y es lo que tendremos que pulir y pensar. Mientras tanto, apostemos a algo que sea concreto con ciertas indicaciones o sugerencias que lo hagan suficientemente práctico, con una aplicabilidad cercana, porque el tiempo es muy veloz en todo esto. Quizá, dentro de un año y medio, o dos, sacar un documento como este resulte irrisorio; ahora, todavía, tiene novedad. Creo que podríamos abocarnos a resolver primero si vale la pena que la Academia ahora haga este aporte pedagógico a la comunidad, sacando esto en la forma más o menos aproximada que se ha planteado. Un documento sobre los “curadores”, o como se considere oportuno denominarlo, pero dándole forma concreta de aporte de la Academia al campo educativo.

Ac. Alberto Taquini (h): –Me parece que se han tocado dos temas que tienen que ver con la modificación del sistema educativo actual, que son: incorporación de las tips. Si nosotros incorporamos las tips en el sistema educativo que tenemos hoy, con la formación

docente que tenemos y con las bibliotecarias que tenemos hoy, pasa lo que dice el académico Ratto: el alumno llega al secundario y no puede hacer nada, porque la primaria es un desastre. Y ¿por qué? Porque está organizada como un sistema tecnológico, cultural y social obsoleto. Por lo tanto, si nosotros no enseñamos a aprender a aprender en la escuela primaria, para que la persona tenga un juicio crítico para el manejo de la lengua y lógica matemática, como mínimo, la gente va a llegar arriba y nunca va a tener autonomía, aunque seamos todo lo que seamos. Entonces, lo que hemos hablando hoy es: incorporamos las tips al sistema, si lo hacemos tenemos que cambiar a los docentes. ¿Para qué? Para cargar primero a los estudiantes autónomos y, segundo, para que los operadores de las bibliotecas sean una base confiable en la nube, de forma tal de poder seleccionar los contenidos. Pero nosotros tenemos que tener en cuenta otro tema, que me parece fundamental: si nosotros nos ponemos a estudiar este tema desde fuera del sistema educativo y lo colocamos en sistema político o en el económico, repensemose lo que estamos diciendo. A mí me parece que la economía está buscando caminos más económicos para hacer el proceso enseñanza-aprendizaje. Y me parece que la tecnología del aprendizaje, que es indelegable, del sistema educativo hay que publicarla en los términos que acaba de decir el académico Ratto. Esto implica la potencialidad de una tecnología diferente, con una cantidad de presupuestos con injerencia a los estados nacionales. Hemos tocado dos temas: ¿cómo arreglamos el tranvía? Le ponemos aire acondicionado... Arreglamos el sistema de doscientos años para un sociedad que no existe más, para una tecnología que no existe más, para un mundo que no existe más.

Ac. Jorge Ratto: –Yo propongo lo siguiente, dada la amplitud del tema, porque la Comisión de Medios de Comunicación y el grupo de reflexión “Educación, Ciencia y Tecnología” se constituyen en equipo para elaborar un sencillo documento que trace líneas concretas, para, luego, seguir profundizando e investigando. Me parece

que esa podría ser una manera de dinamizar un poco más las comisiones y grupos de reflexión.

Ac. Pedro Luis Barcia: –Respecto de esto, creo que los grupos de reflexión deberían autoconvocarse para comenzar –algunos ya empezaron a moverse–, al menos con proyectos para el año que viene, y darle dinámica. Alguno ya avanzó, como el caso del universitario, hicimos un intento de empezar con el grupo de secundaria, pero como tema general creo que importa que los grupos de reflexión empiecen a moverse de manera cada vez más definida. Lo segundo, desde el punto de vista político, a la Academia le conviene no sacar una consideración acerca de las dificultades de la educación de la generación nativa, digital, porque, para eso, bastaría manejar toda la bibliografía de que se dispone. Me parece que, políticamente, lo más útil es que la Academia toque un punto, que es la exclusión que se ha hecho de los bibliotecarios en todo el proceso de renovación educativo. Y, a partir de aquí, se señalen las posibilidades de la utilidad del aporte de esta línea para el cambio, y no meterse mucho más. Yo coincido con Labaké en esto. No meterse mucho más, porque tendría que ser un documento breve que caracterice la nueva función del bibliotecario, y que se diga que esto afectaría a la renovación de la educación argentina, afectaría a la formación del bibliotecario en las universidades. Dar las líneas y nada más, no desarrollar mucho el problema del cambio que lo digital ha generado en la educación, porque vamos a producir un documento muy largo, o no lo vamos a generar nunca, porque la discusión va a ser infinita. Entonces, me parece que hay que acotarlo, limitarlo y que luego se pase de una comisión a otra; puede ser, primero, que lo elabore la Comisión de Medios de comunicación o en conjunto con la de Ciencia. Me parece que sería más viable y efectivo. Y que la presencia de la Academia de Educación, señalando que estos incluidos deben ser excluidos, es un efecto político enorme al lado de consideraciones generales sobre el adolescente para recibir educa-

ción o para integrarse en el sistema educativo. Estimo más poderoso, políticamente, el limitarnos a este campo.

Ac. Ana Lucía Frega: –Hay un trabajo amplio. En lo personal, yo considero que hoy no lo vamos a acotar, hay mucho que podría ser infinito. Creo que muchos aportes fueron importantes y que, en general, no se señalaron lugares comunes, pero sí varios interrogantes que podríamos tratar de meditar. Pero ahora hay una propuesta concreta de hacer un documento concreto. Yo estoy muy de acuerdo con que la Academia haga documentos concretos, que aparezca, pero que nos demos cuenta que lo que no está funcionando son los grupos de estudios para que pudiéramos estar produciendo otro tipo de documentación. Entonces, creo que la síntesis es que cuando se pone un tema empezamos a hablar, cada uno expone un poco lo que quiere exponer y lo que es su dominante de interés. En este caso, creo que hay material para trabajar; creo que hay grupos de estudios, comisiones, centros que no están operando. Creo que el autor de un documento que está muy bien hecho puede hacernos una síntesis, se puede circular, la podemos votar, para que antes de que culmine noviembre se de la comunicación. Pero creo que tendrían que empezar las comisiones a estudiar, porque realmente estamos pasando otro año y, en lo personal, no he tenido ninguna convocatoria para ningún grupo de todos aquellos que manifesté que podía estar interesada en trabajar.

Ac. Pedro Barcia: –En primer lugar, la ponencia del doctor Igarza se filma íntegra para el canal “Sarmiento” y el sitio. Solo la ponencia. La totalidad de lo que aquí se dice va transcripto, primero, al sitio, y luego, al *Boletín*. El segundo paso, ya que el doctor Igarza está en las dos comisiones de Tecnología y Comunicación, que haga de bisagra y convoque a una sesión sobre el documento de él y elaborar este otro; si les parece a ustedes bien, que enfoque la cuestión concreta del bibliotecario. Votamos, entonces. (Se aprueba por unanimidad).

Ac. Julio Labaké: –Una sugerencia para quién o quiénes redacten el borrador: que sea un documento suficientemente denso y breve, para que sea realmente legible y no se deje a mitad de lectura. Desde el punto de vista estratégico, es importante que no exceda determinado límite.

SOBRE LA TOMA DE COLEGIOS*

Ac. Julio Labaké: –Considero que sería oportuno, aunque no pase a ser un tema mayor, que la Academia tuviera una opinión interna, por el momento, sobre este mecanismo de la toma de colegios para exigir que los alumnos puedan dialogar con el Ministerio de Educación, en este caso, de la ciudad de Buenos Aires. No es para favorecer al ministro de la ciudad ni para desfavorecerlo. Así como hemos opinado sobre el adoctrinamiento en las escuelas secundarias, creo que tener una opinión sobre cómo resolver los conflictos es, también, parte del apoyo que tiene que dar la Academia al proceso educativo. Hago la propuesta, por si vale la pena conversarlo. ¿Es lo normal en una democracia que los alumnos sean recibidos directamente por el ministro de Educación o, en la misma democracia, lo normal es que sean escuchados adecuadamente, primero, por el rector, y este eleve las inquietudes de los alumnos del colegio y él dialogue con el ministro?

Ac. Horacio Sanguinetti: –Yo creo que la toma es la negación de todo sistema institucional que existe, donde los alumnos tienen todos los canales a través del centro de estudiantes, de las autoridades de la escuela para llegar, finalmente, a ser oídos. Además, obtienen un poder mediático muy fuerte, y lo tienen más, si tienen un escándalo. Ellos sostienen que no tienen la suficiente repercusión si van por los canales institucionales. Esto es propio de la desinstitucionalización general del país. Yo les observaba algunas cosas a los chicos cuando yo estaba en el Colegio Nacional Buenos Aires: no estoy en desacuerdo con una toma cuando “arde Troya”, cuando la situación

* Debate generado en la sección inicial “Actualidad educativa”, de la sesión del día 5 de noviembre de 2012.

es tan tremenda; ¿qué reservan ustedes para cuando intervengan la universidad? Las tomas del '45 estuvieron muy bien hechas por los estudiantes de FUBA. En cuanto a mi experiencia en el Buenos Aires, debo decir que, en una ocasión, el centro de estudiantes me manifestó que iba a hacer una toma. Yo les dije que estaba bien, pero que el centro de estudiantes se iba a hacer cargo de los desmanes que pudieran ocurrir. Hubo una rotura de llaves y le pasé al centro un parte de sanción por este motivo. Como hay una instancia de descargo, el presidente del centro manifestó que ellos no tenían medios para impedir lo que ocurrió. No les pasé el parte ante esto, pero les dije que, de aquí en más, el que plantee, organice, piense o sueñe una toma, se va a quedar libre, porque si no pueden sostener un mínimo de reparo, de resguardo sobre los bienes públicos porque no tienen los medios, entonces, no pueden hacer la toma. Desde allí a mis últimos cuatro años como rector del colegio no se produjo ninguna toma más, salvo la que hicieron los chicos de la universidad en aquella elección del rector. Mi opinión está: la toma puede llegar a ser en una situación extrema, gravísima, si no es un mecanismo antinstitucional que no está admitido ni permitido. Tampoco está permitido tomar decisiones por intermedio de una asamblea estudiantil. No hay organismo menos democrático y más fácilmente manipulable que una asamblea, porque nadie sabe quién está presente, si son alumnos o no, quiénes votaron, cómo votaron. Estas formas populistas y groseras de participación me parece que deben ser desterradas, aunque no tengo esperanzas de que esto suceda, porque, hoy, parecen ser políticamente correctas, y lo que yo digo, parece ser políticamente incorrecto.

Ac. Jorge Vanossi: –Por los mismos fundamentos que ha dado el académico Sanguinetti, estimo que las tomas no están justificadas. La toma no es un derecho, es un hecho de fuerza, por lo general, de violencia, en el sentido que esa violencia consiste en que no se permite continuar con la tarea y no pueden acceder quienes son autoridades u otras partes componentes del sistema de aprendizaje y

enseñanza. La única situación en la cual la toma puede ser justificada es frente a una situación de opresión, de ilegalidad en el ámbito en donde se desarrolla y viven esas actividades. Muy bien lo que señalaba el académico Sanguinetti con lo del '45, donde era un gobierno de facto, profundamente autoritario, y la toma no tuvo más remedio que producirse frente al avasallamiento de las propias universidades. Pero este no es el caso actual, y en la Constitución Nacional está, desde la reforma del '94, previsto el derecho de la resistencia a la opresión. Ahí sí, porque hay una opresión y es intolerable, donde están agotados los mecanismos legales y no hay manera idónea de enfrentar a esa opresión. Lo que están haciendo estos chicos es una barbaridad, además de ser un delito previsto en el Código Penal. Nada más.

Ac. Ana Lucía Frega: –Entiendo que el académico Labaké colocó el tema con el énfasis en si esto era democrático o no. Yo quiero recordar que la máxima autoridad de la educación de la nación dijo que era un ejercicio democrático y que era algo importante que los estudiantes pudieran ejercitar. Me parece muy adecuado lo propuesto por el académico Labaké.

Ac. Julio Labaké: –Tiene dos partes la sugerencia de conversación que hice: una es la toma en sí; y la otra es la exigencia de ser escuchados los alumnos directamente por el Ministerio de la Ciudad de Buenos Aires. Opino que ahí, también, hay un conflicto institucional, una degradación de las instituciones, porque lo normal debería ser que se exprese, en la forma más fehaciente y fuerte posible, ante las autoridades del colegio, cuál es el problema que tienen, y la autoridad del colegio debería tener la responsabilidad de hacerlo llegar al Ministerio si lo amerita, o si creen que lo amerita, al menos, por haber sido reclamado, y que haya una respuesta del ministro. Esta respuesta no tiene porqué ser dialogando el ministro con los alumnos, sino dialogando con los responsables de recoger las inquietudes de los alumnos y canalizarlas, porque para eso, tam-

bién, existe un colegio. Si no, tendríamos una especie de democracia directa en la escuela, lo cual parece que no corresponde a la democracia que tenemos.

Ac. Marta Royo: —Con respecto a lo que decían los académicos con la toma del '45 por parte de los estudiantes de FUBA, me parece que ahí estamos ante adultos. Es muy diferente la situación en un colegio secundario, incluso es diferente dentro del Colegio Nacional, porque tenemos chicos de doce y trece años, de modo que es, también, complicado. Yo he hablado con mis alumnos hasta el cansancio sobre las tomas y, antes de las tomas, sobre la vuelta olímpica. Yo siento que en el Nacional de Buenos Aires las tomas han reemplazado a lo que eran antes las vueltas olímpicas. No había promoción que no egresara sin dar la vuelta olímpica. Y esto era auspiciado por los padres de los alumnos que querían comparar lo que habían hecho ellos con lo que los chicos ahora podían hacer. Esa comparación estuvo siempre. Hemos tenido suerte de que no hubiese episodios serios. Ellos, cuando están en conjunto, no miden las consecuencias, se creen inmortales. Lo que yo he empezado a sentir, con respecto a las tomas, que empezaron hace algunos años, es que, y tengo esa sensación, ninguna promoción puede terminar sin haber tomado el colegio. Siempre hay algún motivo que puede ser entendible, pero tienen sus canales para llegar a presentar sus problemas: tienen consejo de convivencia, tienen centro de estudiantes, las autoridades los reciben, pueden plantear las cosas. Pero hay, también, una organización colectiva de los distintos colegios secundarios. A mí me llegó, como comentario, que antes de la toma que hicieron los chicos del Buenos Aires, que fue antes del receso invernal, había habido una reunión de todos los centros de estudiantes y que, tanto a los del Carlos Pellegrini como a los del Buenos Aires, les habían dicho que algo tenían que hacer. Es muy complejo. Creo que el otro problema grave es que no siempre, en las instituciones educativas, hay habilidad, capacidad para hablar con los chicos para poder manejar las cosas de otra manera. No es

cuestión de estigmatizarlos. Porque hay mucha arbitrariedad, porque hay maltrato; respuestas que a los chicos los irritan, y es lógico que los irriten. Uno puede hablar tranquilamente con ellos. Mi experiencia de tantos años dice que si uno los trata con respeto, la respuesta es respetuosa. Pero es complicado, realmente, porque tampoco sé cómo se llega a ser directivo de un colegio del gobierno de la ciudad de Buenos Aires. ¿Cuáles son los pasos correspondientes? ¿Qué se toma en cuenta? ¿Hay alguna especie de concurso? No sé bien cuál es el sistema. Lo que yo veo, muchas veces, es que la gente empieza a decir que le falta poco para jubilarse y, entonces, aspira a tener un cargo directivo. En muchos casos, las vice-rectorías se buscan porque no hay que corregir. Tener esto significa tener menos cursos a cargo, entonces, se alivia lo más terrible: corregir las pruebas. Se busca por eso. La realidad es que no necesariamente un muy buen profesor va a ser un buen directivo. Lo mismo que un profesor que, digamos, no sea tan brillante, puede tener excelentes condiciones para la tarea de gestión. Obviamente, lo ideal es que se dé todo. Más de un pedagogo ha dicho que “cuando un gran profesor se va para un cargo directivo, se pierde un gran docente”. Es difícil. Creo que falta, también, el interés mínimo de parte de cada uno, porque no es cuestión de estigmatizar a los chicos, sino que es cuestión de tratar de ver qué es lo que pasa, cómo se puede hablar con ellos. No es fácil y no funcionan bien esos mecanismos democráticos que tienen todos los colegios, y terminan no siendo democráticos, esa es la verdad.

Ac. Jorge Vanossi: –Yo solo quiero agregar que esto forma parte del decaimiento de la fe en las instituciones. El dejar que sigan las tomas, y que se expandan, es el equivalente a los piquetes. La toma de escuela es el piquete de los alumnos, correspondiente al piquete que hacen otros sectores en las calles. Durante un tiempo viví en Riobamba, casi esquina Marcelo T. de Alvear, a pocos metros del Colegio Pellegrini, y casi todas las tardes había tomas y piquetes cortando las dos calles que mencioné. ¿Qué hay detrás de todo es-

to? Y una cosa que ya detectó Juan Agustín García, cuando afirmó que el rasgo nacional consistía “en culto al coraje y desprecio a la ley” (*sic*). Acá, nadie recurre a los mecanismos legales, porque es problema tener que buscar el consenso. Sí, de acuerdo, somos todos consensualistas y garantistas, pero hay, también, mecanismos legales de los cuales no podemos prescindir, porque, entonces, se llega a niveles de mal ejemplo, que llegan a la entronización del crimen o del delito. Por ejemplo, cuando nació en la Argentina el amparo, que tuvo dos actos de nacimiento; en la segunda era por un establecimiento tomado. No era un establecimiento escolar, sino era productivo el establecimiento y los afectados habían agotado todos los remedios para buscar que se arreglara el conflicto y poder recuperar las instalaciones, donde se tenía que seguir desempeñando la actividad productiva. Y como nada daba resultado, y la toma seguía y se contagiaba, la Corte inventó el amparo frente al desborde de los grupos de hecho –antes había admitido el amparo frente al desborde del poder público–. Acá estamos frente a una situación de desborde de grupos de hecho, que no sabemos si los digita uno u otro. Y lo peor que puede ocurrir es que no se haga nada, que se tolere y que se admita, como ha dicho el ministro de Educación de la Nación, que debería ser enjuiciado por afirmar que esto “era un hecho democrático”. Algún día le van a ejercer a él, o a otro colego suyo, el derecho de resistencia a la opresión. Estamos en una situación de anomia, y esta trae después la anemia, porque esto se va generalizando. Parece una cosa elemental, pequeña, inocente, que no va a trascender y, de repente, la llamarada se devora todo.

Ac. Alberto Taquini (h): –Lo que aquí se ha dicho y planteado corresponde a mi pensamiento. Pero me gustaría tocar un tema que tiene relación con esto, desde el punto vista educativo, más complejo. Uno de los motivos esgrimidos por los que se hacen estas cosas es por la modificación de los planes de estudios. Esto es una consecuencia de una resolución del Consejo Federal. El ministro de Educación de la Ciudad, que estuvo con nosotros acá, mencionó este

tema, y le dije mi preocupación por la centralización y la falta de autonomía que se le está dando a los planes de estudio en esta centralización que se está dando. Él dijo que no había que preocuparse. Llama la atención la razón de ser de este acatamiento a la resolución del Consejo Federal en una jurisdicción que dice que no va a cumplir lo que el Consejo Federal ha resuelto. Por lo tanto, para mí, el tema central está en la autonomía de las instituciones educativas, que cada día que pasa, tanto las universidades como el sistema educativo, están perdiendo en función de planes de estudios centralizados y dirigidos desde el Consejo Federal o de instituciones de ese tipo, incluyendo algunos planes de estudios básicos que se están impulsando para muchas de las universidades nacionales. Por lo tanto, no solamente este tema fáctico de lo que está ocurriendo, sino también el tema complejo que implica este avance a la falta de autonomía de los planes de estudio y la diversidad curricular que tiene que acompañar a las distintas instituciones que forman el sistema educativo.

Ac. Luis Silva: –Dos palabras a lo que dijo el académico Alberto Taquini (h). Creo que aquí, aparte de la resolución del Consejo Federal, está el apercibimiento, por si no se cumple esa resolución, que no van a tener validez los planes de estudios. ¿Y qué es peor, que le modifiquen el plan o que lo invaliden? Es una coerción que se hace sobre los ministros de Educación.

Ac. Beatriz Balián: –Yo quisiera recalcar lo que dijo la académica Marta Royo sobre el tema de la competencia de los directores para estas situaciones complejas y de conflicto. A mí me parece que la situación educativa es más compleja; los estudiantes han cambiado mucho, y los padres, también. Me parece que uno no debería de dejar de considerar que debe formarse mejor a quienes asumen esos cargos de responsabilidad. Me gustaría que conste eso.

Ac. María Antonia Gallart: –Yo creo que, complementando esto, además de la finalización de la carrera de los docentes y la compe-

tencia de los cargos directivos, con esa idea de terminar como director, no solo es un problema de los estudiantes. Es problema de la conducción de las escuelas, de padres y docentes. Digo los padres porque, por ejemplo, le están llevando comida a las escuelas tomadas. Esto está mostrando un tema mucho mayor que la voluntad de los chicos. Y, después, un tema por el que estalló esto, que ya está totalmente descontrolado, que es el tema de las escuelas técnicas. Esta igualización de los programas ha nivelado para abajo. Lo que pasa es que en la Capital, digo Capital porque mantuvo la tradicional escuela técnica, ahora se le reduciría todo, por ejemplo: alumnas de química, con el nuevo plan propuesto, perderían las incumbencias, es decir, que no las va a tomar un empresario si no tienen las horas de laboratorio que tienen que tener. Estas fueron las primeras escuelas y, en vez de empaquetar el problema y tratar de solucionarlo, dejaron todo en manos del “viva la pepa”. Entre la facilidad del piqueterismo y la falta de conducción para rodear y focalizar los problemas, al final, acaban en estas cosas. Igual digo de lo del problema de la técnica; creo que ahí existe una contradicción entre la Ley de Educación Nacional y la Ley de Educación Técnica. Por ejemplo, en las seis opciones que dieron no aparecen las escuelas bilingües, cuando el país está lleno de estas escuelas. Ahí hay un tema de realismo de la conducción que tiene una total unanimidad del Consejo Federal, pero que este consejo, muchas veces, ha aprobado cosas que después no pasan, que llegan a las provincias y, después, desaparecen. Yo creo que es un tema para tener en cuenta.

Ac. Hugo Juri: –Con respecto a esto, quiero volver al realismo, pero no al realismo mágico. En las provincias, los que forman el Consejo Federal son los ministros de Educación. Las decisiones políticas en educación en las provincias las toman, primero, la legislatura y, segundo, el Poder Ejecutivo general, donde camina, por ejemplo, en Córdoba, el 40 % del presupuesto. Así que muchas de las decisiones que se toman en el Consejo Federal son impracticables, como sucedió con la anterior Ley de Educación, que teníamos más de

veinte programas diferentes en las provincias y no se podía hacer absolutamente nada, porque el 78% del presupuesto educativo nacional lo aportan las provincias y el 22% restante lo aporta la Nación.

Ac. Julio Labaké: –Quiero agregar, con medida, una simple acotación. Algo se dijo sobre la responsabilidad de los directores de escuchar a los chicos. Creo que esto es una necesidad real, el que haya un auténtico modo de dialogar en los colegios. Esto supone que, también, desde las autoridades jurisdiccionales y nacionales, haya un auténtico escuchar a los directivos de cada colegio, y un respetar y fortalecer la institucionalidad de los colegios, porque, de lo contrario, desautorizaríamos a los rectores y estos perderían el diálogo interno con los alumnos. Y estaríamos en una situación de anomia. Entonces, reforzar el concepto de que esto implica, también, que revisemos el modo de escuchar a los chicos en cada colegio, pero que, también, revisemos la responsabilidad de las autoridades de cada distrito y de la Nación de fortalecer la institucionalidad de los colegios, porque, de lo contrario, estamos falseando la democracia.

Ac. Horacio Sanguinetti: –Yo quería agregar otro tipo de responsabilidad. El artículo 1117 del Código Civil establecía una especie de presunción, una prueba muy difícil de hacer, que era que si un alumno tenía un accidente en el colegio, el responsable era el director. Esto hacía que mucha gente huyese de los cargos directivos. Hay casos jurisprudenciales terribles, porque los jueces, desde sus cómodos despachos, decían “Si este alumno era especialmente rebelde había que cuidarlo el doble”. Entonces, se aplicaron indemnizaciones, por ejemplo, de seiscientos mil pesos, que tenía que pagar un director porque un chico se había tirado de la escalera. Me atribuyo, entre las cosas que pude hacer más o menos bien, cuando fui ministro de Educación de la Ciudad, que ejercí una fuerte influencia sobre la cámara de diputados para que se modificara este artículo, y lo logré. Si bien no se modificó como yo quería, se modificó:

la responsabilidad recae, ahora, en el dueño del colegio, ya sea el Estado, la provincia o el municipio, son siempre más solventes que el pobre director. Así quedó la responsabilidad, aunque no me parece muy justo, sobre todo, casuísticamente.

Ac. Pedro Luis Barcia: –En los colegios oficiales de la provincia de Buenos Aires, el responsable es el director, con sus bienes personales.

Ac. Horacio Sanguinetti: –Ahora ya no, se modificó.

Ac. Pedro Barcia: –Quería comentar que circuló por Internet un manual para la toma de colegios, de modo que esto facilitó mucho la actividad de los alumnos.

Ac. Marta Royo: –Me olvidé de decirlo antes, pero esta cuestión de homologar el currículum para que los títulos sean válidos para todos, ha caído, también, sobre la formación de docentes, sobre los institutos de formación. Yo comenté en el último plenario que estaba muy contenta por un congreso que se había hecho en el Instituto Superior del Profesorado Joaquín V. González. Justamente, apenas se acababa ese congreso, cayó la noticia de que en un término brevíssimo tenían que hacer una adecuación curricular para que coincidiera con todos los institutos de formación docente, cuando, por ejemplo, en esa institución se están aplicando planes nuevos en algunos departamentos, y para eso han trabajado muchísimo. Ahora están en medio de reuniones para tratar de convencer a las autoridades máximas de que no se puede improvisar una modificación así de un día para otro. Por eso, es raro que no se hayan movilizado todavía los alumnos de esos institutos. Ese problema está y hay mucha indignación entre los docentes.

Ac. Jorge Vanossi: –Llama la atención una cosa que ha estado ausente en el tema, porque está ausente en los hechos: ¿cuál es el relacionamiento, como canal, como conducto de diálogo y de consenso, en la participación que pudieran tener los padres, tutores o encargados de los alumnos con las autoridades de los establecimien-

tos? De esto no se habla. Es la marcha del nuevo Código Civil: desaparece el concepto de hogar, de familia, todo eso se va borrando, esfumando. Es decir, no hay fe en el derecho; no hay fe en los canales naturales; no hay creencia en las instituciones. Se acude, nada más, a la negociación, que no es lo mismo que el consenso.

MESAS REDONDAS Y PANELES

JORNADA DE ARTE 2011:
“CREATIVIDAD Y TECNOLOGÍA EDUCATIVA”*

“DESARROLLO COGNITIVO Y CREATIVIDAD.
UNA RELACIÓN NECESARIA”

LIC. MAG. MABEL DEL GIÚDICE

Agradezco a la doctora Ana Lucía Frega la invitación para participar de la Jornada Arte 2011.

“La calidad es uno de los aspectos que juzgo importantes de la educación... La calidad de la educación está íntimamente relacionada con la calidad de la cultura, porque la educación no solo es una parte de la cultura, sino que, además, está condicionada por factores culturales de la más diversa índole”.

“Los desafíos de la educación en el siglo XXI”. Conferencia pronunciada por el Profesor Jorge Bosch, 14 de octubre de 2010.

Presentación del tema

El tema de la creatividad ha sido asociado a altos niveles de inteligencia, o bien, a actividades artísticas.

* El martes 20 de septiembre se realizó en la sede de la Academia Nacional de Educación la Jornada de Arte 2011 sobre “Creatividad y tecnología educativa”, con exposiciones a cargo de los siguientes especialistas: Lic. Mag. Mabel Del Giúdice y Lic. Mag. Ana María Mondolo. La presentación estuvo a cargo del académico presidente doctor Horacio Sanguinetti. Coordinó la académica doctora Ana Lucía Frega.

Algunas posiciones acerca de la creatividad sostienen que tienen un origen innato y lo vinculan con la genialidad; otras explicaciones aceptan el desarrollo de la creatividad a partir de la aplicación de programas o técnicas específicas, relacionando este concepto con la cognición.

“La creatividad es una compleja conducta humana influida por experiencias evolutivas, sociales y educativas y se manifiesta de distintas maneras en una diversidad de campos” (Runco y Sakamoto (1999) citado en Corbalán Berna. 2008)

Esta definición es representativa de la postura que sostiene que la creatividad puede desarrollarse por el intercambio con el medio, mencionando a la educación como contexto para que se produzca esta diferenciación cualitativa.

Este estudio se propone indagar las concepciones docentes acerca de la creatividad, entendiendo que esta conducta humana se vincula con el desarrollo cognitivo, pero que requiere de intervenciones educativas específicas para producir el enriquecimiento cualitativo del pensamiento.

La línea elegida para el relevamiento de la data es el “pensamiento docente”, valorando su lugar como gestor de la dinámica en la sala de clase.

Marco teórico

Los conceptos creatividad y desarrollo cognitivo son multidimensionales; no existe una definición única, sino posiciones de distintos autores que intentan caracterizar dichos términos.

Definición de creatividad

La creatividad es definida por el Diccionario de la Real Academia Española como “capacidad de crear” o “capacidad de creación”, en-

tendiendo que esta capacidad corresponde a “producir algo de la nada”, “establecer, fundar, introducir por vez primera algo”.

La creatividad, referida a las personas, es un término de significación plural, puede ser interpretado en lo “artístico”, como la producción de una obra de arte en la plástica o la música, o bien en lo “científico”, como un descubrimiento original. Este carácter multifacético de la creatividad puede referirse a aspectos humanos, tales como los físicos, psíquicos, intelectuales, sociales y emotivos, y los vinculados con la actuación humana.

Sin embargo, la creatividad, desde un sentido psicológico, puede interpretarse como una capacidad humana, propia del pensamiento con características de flexibilidad y fluidez, que puede relacionar distintos aspectos o dimensiones del entorno para encontrar una solución a un problema; formular nuevas combinaciones entre informaciones para encontrar explicaciones nuevas a un fenómeno.

La Dra. Ana Lucía Frega (2007, p. 9) elige de la obra *Prontuario de la creatividad*, de López Pérez, R., los siguientes aportes para definir creatividad:

* Asociaciones nuevas que son útiles:

- capacidad para producir cosas nuevas;
- apartarse del camino principal, romper el molde, estar abierto a la experiencia, y permitir que una cosa lleve a la otra;
- formar combinaciones nuevas de elementos viejos;
- capacidad de encontrar una relación entre experiencias que antes no tenían ninguna;
- implica un ahondamiento de la idea original;
- incluye la formación de nuevos sistemas y nuevas combinaciones, a partir de datos ya conocidos”.

Esta formulación sintetiza los parámetros correspondientes a la creatividad que fueron formulados en la década del cincuenta por algunos autores, como Guilford, Torrance (citados en Landau, 1987): persona, proceso, producto y ambiente.

a) El producto creativo, según una clasificación de Taylor, mencionada en Garaigodobil (1998, p. 175), puede considerarse compuesto por cinco niveles, en función del grado de transformación del medio que implican:

- a. Creatividad expresiva: caracterizada por la espontaneidad y la libertad.
- b. Creatividad productiva: caracterizada por la aplicación de técnicas y estrategias según el objetivo propuesto.
- c. Creatividad inventiva: modo nuevo o inusual que produce nuevas relaciones.
- d. Creatividad innovadora: transformación del medio, supone flexibilidad y originalidad en las ideas.
- e. Creatividad emergente: reestructuración de informaciones y experiencias anteriores que permite la aparición de nuevas líneas de investigación.

b) El proceso creador se describe a través de las fases de preparación, incubación, iluminación, verificación; cada uno de estos momentos produce un estado anímico. Landau (1987:16) refiere –mencionando a Smith (1964), Parnes (1964) y Guilford (1967)– que el proceso creativo es “la capacidad para encontrar relaciones entre experiencias anteriores no relacionadas, y que se dan en la forma de nuevos esquemas mentales, como experiencias, ideas o productos nuevos”. A su vez, expone que el proceso creativo puede analizarse como otros procesos mentales que se aplican en la resolución de un problema.

La “fase preparatoria” comprende a la percepción del problema y la reunión de las informaciones acerca del mismo; la “fase incubación” corresponde al tiempo de búsqueda de la solución; la “fase de iluminación” se refiere al encuentro de la solución, y la “fase de verificación” implica la revisión de la solución.

Por otro lado, Landau comunica que se habla de una “creatividad individual”, vinculada a la experiencia propia de la persona, y una “creatividad social”, propia de la cultura y necesaria para el desarrollo de una sociedad.

c) La persona creadora debe ser estudiada desde las motivaciones, aptitudes, inteligencia, conocimiento, rendimiento académico, estilo cognitivo, personalidad.

Según Landau (*et.al.*), Guilford es el primer autor que distingue dentro de la personalidad creativa, entre rasgos cuyas características sean la permanencia y aptitudes como disposiciones del individuo para realizar actividades.

d) El ambiente creativo: se refiere a las situaciones del medio que pueden resultar estimuladoras de la creatividad; implica el ambiente físico y social.

Corvalán Berna (2008) expresa que la creatividad “se encuentra entre las más complejas conductas humanas... y se manifiesta de maneras diferentes en una diversidad de campos”; por lo cual, no se la puede considerar como un solo rasgo, más bien debe contemplar el estudio de la mente y la personalidad, los procesos cognitivos, el mundo afectivo y motivacional, además de incluir la transacción con el entorno. Es decir, que la creatividad debe ser considerada como un constructo multidimensional.

Torre y Violant (2003) escriben lo expresado por Sternberg en una entrevista mantenida con ellos, que la creatividad tiene un componente personal, referido a la toma de decisiones, y un componente sociocultural, conformado por las influencias de ese medio en los modos de ser, pensar y actuar en los sucesos de la vida. Sternberg expresa: “La creatividad es social en un doble sentido, por cuanto recibe influencia del medio social y cultural, de ambientes y entornos cercanos. Pero, al mismo tiempo, influye sobre ellos, modificándolos, transformándolos”.

Por otro lado, Rinaudo (2002), en referencia a un libro de Csikszentmihalyi, comenta que ese autor sostiene a la creatividad en términos de un sistema en el que “persona, conocimiento y sociedad se influyen mutuamente”, y esto abre el camino en la tarea de los docentes en las instituciones educativas, porque se pregunta sobre las condiciones que permiten el desarrollo de la creatividad a partir de establecer metas claras, tomar conciencia de los resultados de las acciones, equi-

librio entre dificultades y destrezas, concentración en la acción, reconocimiento de sentido y de potencialidades y fracasos.

Esta última posición anuncia distintas dimensiones de análisis vinculadas a la persona –aspectos cognitivos y emocionales– y al ambiente –aspectos socio culturales, específicamente educativos–.

Postulamos, entonces, que la creatividad no es un atributo innato, es producto del intercambio entre la persona y el ambiente; se refiere a la resolución innovadora de un problema utilizando informaciones, destrezas y actitudes desarrolladas por el individuo en una relación dialéctica con el ambiente social. Entonces, asumimos que la educación puede influir en el desarrollo de la creatividad, tanto como en el desarrollo cognitivo.

Definición de desarrollo cognitivo

El *Diccionario* de la Real Academia define a la palabra “cognitiva” como “referida al conocimiento” y a la palabra cognición como “acción o efecto de conocer”.

La bibliografía referida a la cognición humana muestra interrogantes vinculados a la diferencia entre el conocimiento en el hombre y el conocimiento de los animales. También, se encuentra la controversia “innato y adquirido”. Es importante señalar que existe una intrincada relación entre lo biológico y lo intelectual, y que no existe un condicionamiento definitivo, porque la cultura también impacta en el desarrollo cerebral.

Karmiloff Smith (1996, p. 17) señala que “Al niño recién nacido se le pueden atribuir distintas predisposiciones innatas, sin que eso suponga negar el papel de los ambientes físico y sociocultural ni poner en peligro esa convicción, tan profundamente asentada en nosotros, de que somos seres especiales: creativos, de cognición flexible, capaces de reflexionar concientemente, de hacer invenciones...”.

Esta autora defiende la posición que los científicos cognitivos pueden estudiar los aspectos más creativos del conocimiento humano,

entendiendo que los procesos de desarrollo son la “clave para comprender la mente del adulto”.

Por otro lado, Piaget (1979, p. 11) dice que:

el desarrollo psíquico, que se inicia al nacer y concluye en la edad adulta, es comparable al crecimiento orgánico: al igual que este último, consiste, esencialmente, en una marcha hacia el equilibrio. Así como el cuerpo evoluciona hasta alcanzar un nivel relativamente estable, caracterizado por el final del crecimiento y la madurez de los órganos, así, también, la vida mental puede concebirse como la evolución hacia una forma de equilibrio final, representada por el espíritu adulto. El desarrollo es, por lo tanto, en cierto modo, una progresiva equilibración; un perpetuo pasar de un estado de menor equilibrio a un estado de equilibrio superior.

Este autor explica que el crecimiento orgánico tiene una forma más estática que el desarrollo mental e implica la construcción de cambios que afectan las estructuras de representación; porque el desarrollo intelectual corresponde a una progresiva equilibración entre los procesos de asimilación y acomodación e intervienen factores endógenos del individuo, en forma de autorregulaciones, y factores exógenos, provenientes del medio que los envuelve (Moreno, Sastre, 1987).

Otro autor significativo en las explicaciones que vinculan lo biológico con lo social, lo natural con lo cultural, es Leontiev Vygotsky, quien diferencia a los procesos psicológicos inferiores, propios de la especie animal, de los procesos psicológicos superiores, específicos de los seres humanos.

El concepto de desarrollo de las funciones psíquicas superiores [...] abarca dos grupos de fenómenos que, a primera vista, parecen completamente heterogéneos, pero que, de hecho, son dos ramas fundamentales; dos cauces de desarrollo de las formas superiores de conducta que jamás se funden entre sí, aunque están indisolublemente unidas. Se trata, en primer lugar, de procesos de dominio de los medios externos del desarrollo cultural y del pensamiento; el lenguaje, la escritura, el

cálculo, el dibujo; y, en segundo lugar, de los procesos de desarrollo de las funciones psíquicas superiores especiales, no limitadas ni determinadas con exactitud, que en la psicología tradicional se denominan atención voluntaria, memoria lógica, formación de conceptos, etc. Tanto unos como otros, tomados en conjunto, forman lo que calificamos convencionalmente como procesos de desarrollo de las formas superiores de conducta del niño (Vygotsky, 1983, p. 29).

Hemos señalado las definiciones de Piaget y de Vigostky en relación al desarrollo, y su vinculación al desarrollo cognitivo. A continuación, presentaremos la postura de estos autores en relación a la creatividad.

Concepción de creatividad en la teoría psicogenética

La obra de Piaget intenta explicar, por un lado, la génesis del pensamiento lógico, y por otro, cómo se concibe una teoría general de adquisición de conocimiento. Ambas posturas mantienen una posición constructiva dialéctica, sostenidas en el principio de continuidad de los mecanismos en juego en el desarrollo de la inteligencia y en la construcción de nuevas nociones atendiendo a distintos dominios. Para Piaget, el problema del conocimiento se tiene que considerar junto con el problema del desarrollo. Esta postura entiende que no existe un límite previamente determinado en la relación del sujeto con el objeto. El sujeto actúa sobre el objeto transformándolo, necesita aplicar informaciones objetivas, pero, también, componentes subjetivos en la resolución de situaciones; así se van produciendo la coordinación entre acciones, por un lado, e interrelaciones entre los objetos, generando la comprensibilidad del mundo.

El mensaje de Piaget, según lo formula García (1996, p. 56), es que “la llave para revelar ese misterio –el de la comprensibilidad del mundo– es la creatividad: el mundo es comprensible solo en la medida en que la mente crea los instrumentos para interpretarlo”. Esta comunicación está referida a la construcción de conocimientos, que se

logra a partir de la exploración del ambiente o la situación problema a resolver, a la aplicación de las teorías o hipótesis que el sujeto sostiene y a la verificación de los resultados de ese proceder. Si el sujeto no obtiene los resultados deseados, puede revisar los procedimientos aplicados, integrarlos y construir nuevas acciones para resolver la situación.

El sujeto realiza una lectura de los resultados de sus acciones sobre objetos materiales y observa las propiedades de los mismos que surgen como efecto de su propia acción. Es así que se realiza el proceso de abstracción empírica, aplicando acciones, y también operaciones, coordinándolas en esquemas de acción. Las relaciones entre la abstracción empírica y la reflexiva van cambiando con el desarrollo psicológico, conduciendo a la creación de nuevas estructuras de conocimiento. Ahora bien, volviendo a los procedimientos aplicados por el sujeto para resolver una situación, y entendiendo que esta resolución posibilita la construcción de nuevos posibles, se debe incluir el concepto de “toma de conciencia”.

La toma de conciencia comienza por los aspectos externos de los objetos y de la acción, para luego aproximarse a los aspectos internos; es decir, primero el sujeto observa si ha cumplido sus objetivos y los resultados de sus acciones y luego analiza los medios que ha empleado. De ahí, surge la conceptualización, que es la que dirige la acción y se corresponde con la comprensibilidad del mundo. La toma de conciencia permite la apertura a nuevos posibles, a aquellas operaciones que no se han efectuado, pero están posibilitadas por la estructura de pensamiento. Esta apertura es el camino al descubrimiento:

... El proceso de formación de las posibilidades, es decir, la apertura a nuevos posibles que el sujeto está llamado a descubrir. Este es, de hecho, el problema central de la epistemología constructivista: el de la construcción o creación de lo que no existe todavía en este estado virtual de ‘lo posible’, que el sujeto deberá actualizar (Piaget, 1981, p. 108).

Vemos, entonces, que la perspectiva psicogenética vincula el proceso de creatividad al proceso de pensamiento en general y, más específicamente, a los mecanismos de asimilación y acomodación, siendo el primero el que produce transformaciones subjetivas de la realidad. Sin embargo, es importante aclarar que Piaget vincula la creatividad, la imaginación, a las formas más estables del pensamiento, aunque no profundiza en esta línea de investigación.

Conceptualización de creatividad en la teoría vygostkiana

La actividad creadora en la perspectiva vygostkiana es explicada como un mecanismo psicológico relacionado con la fantasía o imaginación y la realidad. Según este autor, los modos de expresión de la actividad creadora parten de formas más sencillas a formas más complejas, que se producen a partir de la acumulación de experiencias.

La actividad creadora es, por un lado, considerada como actividad reproductora o de la memoria y, por otro lado, como actividad combinatoria o creadora. Tanto en una como en otra se privilegia al cerebro como órgano receptor y conservador de informaciones producidas por la experiencia y que, también, posibilita la transformación de ideas y la organización de una nueva conducta.

La actividad combinatoria de nuestro cerebro se basa, en resumen, en esa conservación de las huellas de excitaciones anteriores y toda la novedad de esta función se reduce solo al hecho de que al contar con huellas de estas excitaciones, el cerebro las combina en formas que no han sido conocidas en su experiencia real (Vygotsky, 1999, p. 12).

La postura de Vygotsky resalta la posibilidad de combinar elementos nuevos con los viejos, siendo esto la base de la creación. Esta transformación que el hombre puede realizar le permite proyectarse hacia el futuro, ya que puede imaginarse aquello que no ha visto y lo puede hacer por el relato y descripción de experiencias de otras perso-

nas. Hay que incluir, además, la relación emocional, entendiendo que los sentimientos tienen doble expresión, una externa y otra interna, que corresponde a la capacidad de seleccionar las impresiones, las ideas y las imágenes que están en consonancia con el estado de ánimo. Las imágenes se combinan mutuamente si tienen un tono afectivo común; también, la emoción permite coordinar ideas.

Otra forma de relación de la fantasía con la realidad corresponde a una esencia sustancialmente nueva, no existente en la realidad y al cristalizarse en el exterior, cobra existencia e influencia en lo externo.

En síntesis, en la postura vygostkiana, la creatividad incluye al factor intelectual y al factor emocional, y también valora el medio externo como regulador de la actividad.

Problema de investigación

La creatividad alude a múltiples dimensiones del comportamiento y resulta clave para explicar muchas conductas del individuo; se vincula con la organización de informaciones que el sujeto posee y la aplicación en el medio de las mismas para resolver una situación que aparece como nueva o desconocida para él, permitiendo el surgimiento de respuestas innovadoras, que –desde la postura sostenida en este estudio– no significan una formulación desconocida hasta el momento para la humanidad, sino el desarrollo personal en tanto creación de imágenes, ideas, conceptos y esquemas nuevos para explicar la realidad, contribuyendo a nuevas formas de adaptación y desarrollo intelectual.

Interrogantes

¿Los docentes relacionan el desarrollo cognitivo con el desarrollo de la creatividad?, ¿valoran el desarrollo de la creatividad como proceso que colabora con el acto de conocer o crear conocimiento?

¿Los docentes planifican actividades que permiten al alumno realizar procedimientos innovadores para llevarlas a cabo?, ¿interpretan que la creatividad es una expresión innata o propia de las personas muy inteligentes?

Si en la educación se advierte la importancia de generar un ambiente creativo, los docentes podrían promover, a través de la organización de actividades escolares, la aparición de nuevas respuestas, soluciones y conductas en los alumnos, reconocidas como novedades por sí mismas, favoreciendo, así, el desarrollo de la cognición y de la creatividad.

Objetivo general:

- Indagar las concepciones de los docentes sobre la creatividad, sobre sujeto creativo y sobre la influencia del contexto educativo.

Objetivos específicos:

- Conocer cuáles son las definiciones sobre creatividad que los docentes ponderan.
- Analizar cuáles son las características creativas que adjudican los docentes a las personas.
- Analizar si los docentes interpretan que las acciones educativas pueden desarrollar la creatividad.

Metodología de la investigación

Tipo de estudio

Esta investigación corresponde a un estudio exploratorio.

Se intenta estudiar cómo definen a la creatividad, qué atributos adjudican a las personas creativas y, así, analizar si distinguen o aceptan la relación entre creatividad y cognición.

Población

La población corresponde a los docentes de nivel inicial, primario o secundario, de escuelas de gestión pública o privada del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, que no tuvieran a cargo el área artística.

Muestra

La selección de los docentes corresponde a una muestra probabilidad, porque cualquier docente podía ser seleccionado para responder el cuestionario.

Instrumento de recolección de datos

Se aplicó un cuestionario autoadministrado que fue enviado por correo electrónico. Los docentes respondieron en forma voluntaria y conociendo la finalidad del estudio.

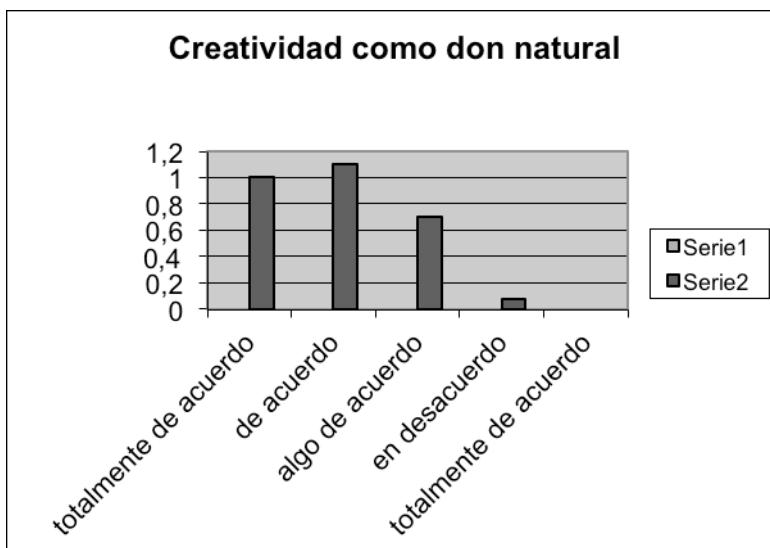
El instrumento incluye tres ítems que corresponden a la medición nominal de categorías correspondientes a sexo, nivel educativo en el que ejerce el cargo docente y su antigüedad. Además, otro, donde se indaga la definición de creatividad sostenida por el encuestado, que está diseñado con una escala tipo Likert de cinco (5) niveles (totalmente de acuerdo, de acuerdo, algo de acuerdo, en desacuerdo, totalmente en desacuerdo); el siguiente que pregunta sobre las características de las personas creativas, que corresponde a preguntas cerradas con múltiples opciones, para precisar si el encuestado entiende que la creatividad es un don natural, o bien puede desarrollarse por estimulación externa. También se proponen reactivos de alternativas múltiples para decidir entre varias posibilidades que trata de ubicar precisiones, por un lado, acerca de la definición de creatividad, y por otro, acerca de la influencia de la educación. Finalmente, estos mismos atributos se analizan con un reactivo de alternativas fijas (acuerdo-desacuerdo).

A los fines de este estudio, se aplicaron las definiciones de creatividad halladas en los textos, donde las expresiones no postulan una

controversia entre capacidad de origen biológico o capacidad a desarrollar. Se trató de ser fieles a las conceptualizaciones a las que pueden tener acceso los docentes y, luego, aplicar reactivos a través de escalas tipo Likert, pero que pretenden analizar apreciaciones de los docentes.

Análisis de los datos

Definición de creatividad

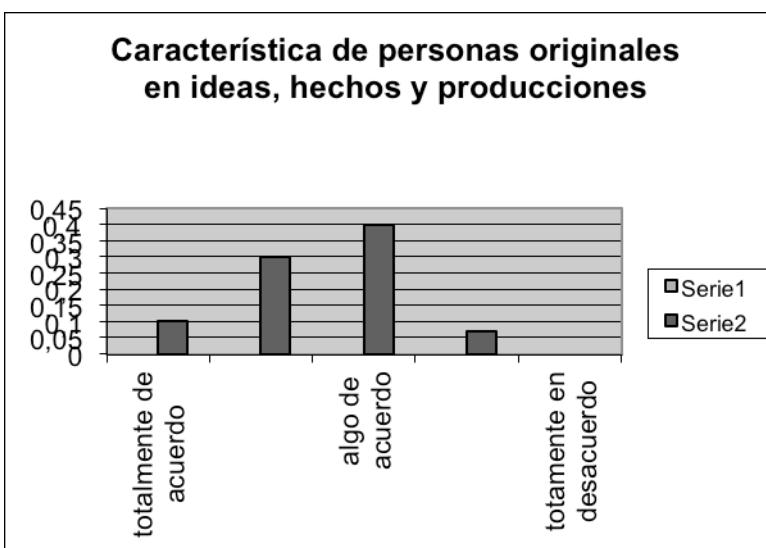
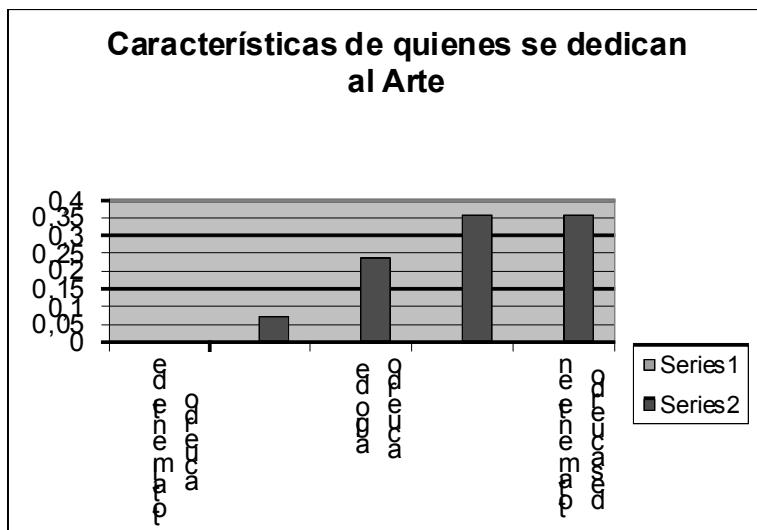


Los resultados de las encuestas muestran que la concepción de creatividad como don natural presenta mayor grado de acuerdo –ítems TD, DA, AA–.



Los resultados muestran un número de acuerdo mayor en relación a la producción de algo nuevo, manteniéndose un índice bajo en desacuerdo.

Esta expresión todavía no nos permite distinguir con claridad si se interpreta a la creatividad como de origen natural o como posible de desarrollarse.

Características adjudicadas a las personas creativas

La presentación de estos cuadros nos permite confrontar posiciones y observar que la creatividad no está asociada, mayoritariamente, a las personas dedicadas al arte, pero el índice de acuerdo en relación a las producciones originales ha obtenido mediana significación.

Aquí se puede inferir que existen algunas expectativas en cuanto a ideas o hechos tangibles acerca de las personas que no se vinculan con tanta claridad con la definición de creatividad.

En tanto en el ítem de opciones múltiples, donde se intenta eliminar la ambigüedad en las respuestas, se muestran los siguiente resultados:

- a. Ideas originales: 51
- b. Actitud lúdica: 37
- c. Distendida y adaptable: 36
- d. Intuitivos: 25
- e. Flexibles, estudiosos: 24
- f. Nacen con un don especial: 8
- g. Impulsivos, transgresores: 6

Desarrollo de la creatividad por la acción de la escuela

El 91,22 % de los docentes están de acuerdo en que la escuela cumple un papel de importancia en la estimulación y potenciación de la creatividad y, además, prepara para participar activamente en la vida social y cultural. Este porcentaje se mantiene frente a la definición que postula que fomentar la creatividad flexibiliza el pensamiento y la búsqueda de soluciones alternativas.

El 80,70 % también sostiene que la creatividad requiere de entrenamiento; el mismo porcentaje se obtuvo frente a la respuesta que señala que las actividades plásticas y musicales la desarrollan.

Conclusiones

La definición de creatividad parece estar asociada a la concepción de don natural. Sin embargo, al aplicar ítems de selección dicotómica, el 59,64 % de los docentes manifiestan estar en desacuerdo en la relación creatividad/potencial intelectual. Esta posición se observa en la escala de apreciación de opciones múltiples, donde las mayores respuestas se ubicaron entre el octavo y noveno lugar de importancia, al preguntar si la creatividad está relacionada con el potencial intelectual.

Las personas creativas podrían caracterizarse, con mayor contundencia, como originales en ideas, hechos y producciones, con actitud lúdica, distendidas y adaptables.

Las acciones educativas y desarrollo de creatividad se infieren en términos generales, la valoración que se otorga a la escuela y al entrenamiento. En este estudio, también se debió indagar si se realizan acciones didácticas para desarrollar la creatividad.

Bibliografía

- CEA D'ANCONA, M. A. *Metodología cuantitativa: Estrategias y técnicas de investigación social*. Madrid: Síntesis, 1996.
- FERREIRO, E. "Aplicar, replicar, recrear. Acerca de las dificultades inherentes a la incorporación de nuevos objetos al cuerpo teórico de la teoría de Piaget". En: *Substratum*, vol. III, N.^{os} 8-9, 1666, pp. 175-183.
- GARAIGODORBIL. *Psicología para el desarrollo de la cooperación y de la creatividad*. Madrid, 1998.
- GARCÍA, R. "Crear para comprender. La concepción piagetiana del conocimiento". En: *Substratum*, vol. III, N.^{os} 8-9, 1996, pp. 54-62.
- HERNÁNDEZ SAMPIERI, R.; FERNÁNDEZ COLLADO, C.; BAPTISTA LUCIO, P. *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill, 1998.

- KARMILOFF-SMITH. “El desarrollo, tomado en serio”. En: KARMILOFF-SMITH. *Mas allá de la modularidad*. Madrid: Alianza, 1996, pp. 17-49.
- LANDAU, E. *El vivir creativo. Teoría y práctica de la creatividad*. Barcelona: Herder, 1984-1987.
- MONTSERRAT, M. y SASTRE, G. *Aprendizaje y desarrollo intelectual*. Barcelona: Gedisa, 1987.
- PIAGET, J. “Lo posible, lo imposible y lo necesario”. En: *Infancia y Aprendizaje. Monografía 82*, pp. 108-121, 1981.
- . *Seis estudios de Psicología*. Barcelona: Seix Barral, 1979.
- VYGOTSKY, L. *Imaginación y creación en la edad infantil*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1987.
- . “El problema del desarrollo de las funciones psíquicas superiores”. En: L. S. VYGOTSKI. *Obras escogidas*, tomo III, Madrid: Alianza, pp. 11-46, 1983.

Revistas electrónicas

- CORBALÁN BERNA, J. ¿De qué se habla cuando hablamos de creatividad? En: *Cuaderno Facultad Humanidades Ciencias Sociales 35. N.º 3*, Universidad Nacional de Jujuy, pp. 11-21, 2008. Obtenido el 30 de abril de 2010 desde <http://www.scielo.org.ar>
- DONOLO, D. y ELISONDO, R. “Creatividad para todos. Consideraciones sobre un grupo particular”. En: *Anales de Psicología*, vol. 23, pp. 147-151, 2007. Obtenido 21 22 de mayo de 2010 desde <http://redalyc.uaemex.mx.redaluc>
- LOPEZ MARTINEZ, O. “Enseñar creatividad; el espacio educativo”. En: *Cuaderno Facultad Humanidades Ciencias Sociales 35*, pp. 11-21, 2008. Obtenido el 30 de abril de 2010 desde <http://www.scielo.org.ar>
- RINAUDO, C. “Reseña de ‘Creatividad. El fluir y la psicología del descubrimiento y la invención’, de M. Csikszentmihalyi”. En: *Revista*

de educación a distancia. Junio, 2002. Obtenido el 22 de mayo de 2010, disponible en <http://redalyc.uaemex.mx.redalyc>

TORRE, S. y VIOLENT, V. “Conversando con Robert J. Sternberg sobre creatividad”, 2003. Obtenido el 22 de mayo de 2010, disponible en www.ub.es

ENCUESTA PARA DOCENTES

MARCAR UNA "X" DONDE CORRESPONDA

ENCUESTA N.º.....

Varón	0.	↑
mujer	1.	↑

1) El cargo docente que usted ejerce.

- Docente Nivel Inicial
- Docente de Nivel Primario
- Docente de Nivel Medio

2) Antigüedad en la docencia que usted tiene.

- entre 1 y 5 años entre 5 y 10 años
- entre 10 y 15 años entre 15 y 20 años
- más de 20 años

1. Marque su acuerdo o desacuerdo en las siguientes definiciones:

La creatividad

	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Algo de acuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
1. Es una formación de elementos asociados a nuevas combinaciones.	†	†	†	†	†
2. Es una aptitud natural, un rasgo específico de la personalidad.	†	†	†	†	†
3. Es la capacidad de utilizar información y los conocimientos de forma nueva y de encontrar soluciones divergentes para los problemas.	†	†	†	†	†
4. Es una condición propia de las personas dedicadas al arte.	†	†	†	†	†
5. Es la capacidad de crear; de producir algo nuevo que tiene valor que se desarrolla con el tiempo.	†	†	†	†	†
6. Está asociada a la originalidad, a la novedad.	†	†	†	†	†
7. Se expresa en todos los actos humanos y se vincula con el aprendizaje.	†	†	†	†	†
8. Está ligada a la necesidad de transgredir un límite.	†	†	†	†	†

9. Es la actividad cognitiva humana más compleja que pone en juego las demás actividades del pensamiento.	↑	↑	↑	↑	↑
10. Es la característica fundamental de las personas originales en sus ideas, hechos y producciones.	↑	↑	↑	↑	↑

2. ¿Cuáles son las características de las personas creativas?

MÚLTIPLE, PUEDEN SER VARIAS OPCIONES

1	Tienen ideas originales	↑
2	Nacen con un don especial	↑
3	Se destacan por su adaptabilidad	↑
4	Pueden integrar informaciones y resolver problemas	↑
5	Son intuitivas	↑
6	Son flexibles y estudiosas	↑
7	Son impulsivas y transgresoras	↑
8	Son resolutivas y persistentes	↑
9	Tienen una actitud lúdica y distendidas	↑
10	Son bohemias	↑

3. Por favor, ordene las siguientes frases según la importancia que le dé. Al más importante póngale “1”, al que le sigue póngale “2”, o sea, en segundo lugar, y así, hasta “10”, para el menos importante.

(UN SOLO NÚMERO POR FILA Y POR COLUMNA)

4. Marque, en cada opción, si está de ACUERDO o en DESACUERDO.

	ACUERDO	DESACUERDO
1. El desarrollo de la creatividad prepara para participar activamente en la vida social y cultural.		
2. La creatividad es un proceso que concluye en un producto que un grupo acepta durante algún tiempo como útil.		
3. La escuela cumple un papel importante en la estimulación y potenciación de la creatividad.		
4. La creatividad es propia de las personas creadoras y una aptitud individual.		
5. La creatividad está relacionada con el potencial intelectual.		
6. Fomentar la creatividad flexibiliza el pensamiento y la búsqueda de soluciones alternativas.		
7. Las actividades plásticas y musicales desarrollan la creatividad.		
8. La creatividad requiere de entrenamiento.		

ANEXO 2

Desarrollo de los ítems

VARIABLE	DEFINICIÓN OPERACIONAL	INDICADORES	DIMENSIONES	ÍTEMES
Creatividad (natural o adquirida).	Capacidad humana, propia del pensamiento, con características de flexibilidad y fluidez, que puede relacionar distintos aspectos o dimensiones del entorno y encontrar una solución a un problema; formular combinaciones entre informaciones para encontrar explicaciones nuevas a un fenómeno.	Capacidad natural para crear un producto innovador.	Definición de creatividad.	<p>1.2. Es una aptitud natural, un rasgo específico de la personalidad.</p> <p>1.5. Es la capacidad de crear, de producir algo nuevo que tiene valor que se desarrolla con el tiempo.</p> <p>1.6. Está asociada a la originalidad, a la novedad.</p> <p>3.1. Es una actividad artística, literaria, técnica o científica.</p> <p>3.4. Es la capacidad para captar estímulos, transformarlos y comunicar ideas o realizaciones sorprendentes y nuevas.</p>

				<p>3.5. Implica los recursos de la inteligencia, conocimiento, estilo de pensamiento, personalidad y contexto ambiental.</p> <p>4.5. Está relacionada con el potencial intelectual.</p>
		<p>Capacidad para producir algo nuevo, como solución a un problema, usando conocimientos previos.</p>		<p>1.1. Es una formación de elementos asociados a nuevas combinaciones.</p> <p>1.3. Es la capacidad de utilizar información y los conocimientos de forma nueva y de encontrar soluciones divergentes para los problemas.</p> <p>1.8. Está ligada a la necesidad de transgredir un límite.</p> <p>1.9. Es la actividad cognitiva humana más compleja que pone en juego las demás actividades del pensamiento.</p> <p>3.1. Es una actividad intencional dirigida a un fin.</p>

				<p>3.3. Se vincula con la forma de percibir un problema o las lagunas de la información.</p> <p>4.2. La creatividad es un proceso que concluye en un producto que un grupo acepta durante algún tiempo como útil.</p>
		<p>Persona con capacidad de adaptación que puede integrar informaciones, resolver problemas y con pensamiento flexible.</p>	<p>Definición de sujeto creativo.</p>	<p>1.4. Es una condición propia de las personas dedicadas al arte.</p> <p>1.10. Es la característica fundamental de las personas originales en sus ideas, hechos y producciones.</p> <p>ÍTEM 2 COMPLETO</p> <p>3.7. Las personas creativas son líderes y siempre se destacan.</p> <p>3.8. Las personas creativas tienen un potencial intelectual mayor al común de las personas.</p>

				<p>3.9. Cualquier persona puede desarrollar su creatividad.</p> <p>4.4. La creatividad es propia de las personas creadoras y una aptitud individual.</p>
Efecto de la educación para el desarrollo de la creatividad. (influye o no influye)	La creatividad es un constructo multidimensional, que tiene un componente personal y otro sociocultural, conformados por las influencias de ese medio, donde se incluye la educación. En los modos de ser, pensar y actuar.	La educación tiene efectos positivos en el desarrollo de la creatividad.	Valoración de la educación en el desarrollo de la creatividad.	<p>1.7. Se expresa en todos los actos humanos y se vincula con el aprendizaje.</p> <p>3.6. Todas las personas tienen un potencial creativo innato y debe ser estimulado en la educación y en la familia.</p> <p>4.1. El desarrollo de la creatividad prepara para participar activamente en la vida social y cultural.</p> <p>4.3. La escuela cumple un papel importante en la estimulación y potenciación de la creatividad.</p> <p>4.6. Fomentar la creatividad flexibiliza el pensamiento y la búsqueda de soluciones alternativas.</p>

				<p>4.7. Las actividades plásticas y musicales desarrollan la creatividad.</p> <p>4.8. La creatividad requiere de entrenamiento.</p>
--	--	--	--	---

“**¿UNA HERRAMIENTA CAPAZ DE FOMENTAR
Y OPTIMIZAR LA EDUCACIÓN
EN DE UN MAYOR NÚMERO DE PERSONAS?**”

MAG. ANA MARÍA MONDOLO

La verdadera y la falsa sabiduría

¿Quién hay, entre vosotros, sabio o con experiencia, que muestre por su buena conducta las obras hechas con la mansedumbre de la sabiduría? Pero si tenéis en vuestro corazón amarga envidia y ambición, no os jactéis ni mintáis contra la verdad. Tal sabiduría no desciende de lo alto, sino que es terrena, natural, demoníaca. Pues donde hay envidia y ambición, allí hay desconcierto y toda clase de maldad. En cambio, la sabiduría que viene de lo alto es, en primer lugar, pura; además, pacífica, indulgente, dócil, llena de misericordia y buenos frutos, imparcial, sin hipocresía. Fruto de justicia siembran, en paz, los que procuran la paz. (Epístola de Santiago 3, 13-18)

Elegí encabezar el trabajo con la Epístola de Santiago 3, 13-18, porque, como pocos, dicho texto nos invita a meditar, cuidadosamente, sobre el saber. Un saber que no es solo teoría, sino que penetra y domina la vida práctica en su totalidad. Que enfrenta la duda con la certeza para evitar caer en respuestas facilistas, mediatisadas, inconsistentes, equivocadas.

La recta razón nos ha llevado a acuñar el lema “Educación para todos”. Repetido a través del tiempo, hoy, parece cobrar nuevas fuerzas y albergar grandes esperanzas.

La década del ’90 fue determinante en cuanto a compromisos asumidos por la comunidad internacional¹. Dichos compromisos re-

¹ UNESCO: *Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes*. Texto aprobado por el Foro Mundial sobre la Educación. Dakar, Senegal, 26/28-04-2000. (http://www.unesco.org/education/efa/ed_for_all/dakfram_spain.shtml) Punto 4: “Nos congratulamos por los compromisos contraídos por la comunidad internacional con la educación básica durante los años noventa, en particular, en la Cumbre Mundial en favor de la Infancia

cién comenzaron a tomar forma de acciones en el siglo XXI. Entre los temas: las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC).

Sobre la materia, el Informe Mundial de la UNESCO, de 1998, “Los docentes y la enseñanza en un mundo en mutación”, describió el profundo impacto de las TIC en los métodos convencionales de enseñanza y de aprendizaje. Asimismo, auguró la transformación del proceso de enseñanza-aprendizaje y la forma en que docentes y alumnos accederían al conocimiento y la información².

Tres años más tarde (Resolución 56/183, 21-12-2001), la Asamblea General de las Naciones Unidas aprobó la celebración de la Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la Información (CMSI). La misma tuvo dos fases. La primera, en Ginebra (2003), se ocupó de redactar y propiciar una clara declaración de voluntad política y tomar medidas concretas para preparar sus fundamentos. La segunda fase, desarrollada en Túnez (2005), tuvo por objeto poner en marcha el plan de acción, hallar soluciones y acuerdos en los campos de gobierno de Internet, mecanismos de financiación, seguimiento y de aplicación de los documentos elaborados. Asimismo, se promovió la creación de la Alianza para la Medición de las TIC para el Desarrollo³. Dentro de este marco, el Instituto de Estadística de la UNESCO (IEU) tiene la misión principal de liderar el grupo de trabajo encargado de elaborar indicadores sobre el uso de las TIC en la educación. El conjunto inicial de indicado-

(1990), la Conferencia sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo (1992), la Conferencia Mundial de Derechos Humanos (1993), la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad (1994), la Conferencia Internacional sobre la Población y el Desarrollo (1994), la Cumbre Mundial sobre Desarrollo Social (1995), la cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer (1995), la Reunión de mitad del decenio del Foro Consultivo Internacional sobre Educación para Todos (1996), la Conferencia Internacional sobre la Educación de Adultos (1997) y la Conferencia Internacional sobre el Trabajo Infantil (1997). Se trata, ahora, de llevar a la práctica esos compromisos”.

² Los documentos de la UNESCO citados en este trabajo fueron consultados, en agosto de 2011, en www.unesco.org.

³ La misma está integrada por Eurostat, la UIT, la OCDE, la UNCTAD, el DAES, el Instituto de Estadística de la UNESCO (IEU), Comisiones Regionales de las Naciones Unidas (CEPAL, CESPAO, CESPAP y la CEPA) y el Banco Mundial.

res núcleo fue presentado por este organismo en febrero de 2009 (40.^a reunión de la Comisión de Estadística de las Naciones Unidas).

Un año más tarde, la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago; 26/29-04-2010) continuaba preguntándose sobre “Impacto de las TIC en la Educación”. Los “antecedentes” con los que contaban carecían de profundidad en el análisis de su potencial influencia en los procesos de enseñanza y aprendizaje; de certezas sobre sus posibilidades para mejorar la calidad educativa; de orientación para su adecuada integración en el desempeño profesional de los docentes; de un marco político referente a las mismas. De ahí que promovieran enfoques, instrumentos y prácticas institucionales de evaluación que busquen, entre otros, detectar “historias de éxito” en estas prácticas.

Por su parte, en la Argentina, también en 2010, se lanzó el Programa Conectar Igualdad (Decreto 459/10). Este fue implementado en conjunto por la Presidencia de la Nación, la Administración Nacional de Seguridad Social (ANSES), el Ministerio de Educación de la Nación, la Jefatura de Gabinete de Ministros y el Ministerio de Planificación Federal de Inversión Pública y Servicios. El mismo persigue recuperar y valorizar la escuela pública, con el fin de reducir las brechas digitales, educativas y sociales en toda la extensión del país. La inclusión digital, de alcance federal, está destinada al nivel secundario, a la educación especial y a los institutos de formación docente. Para el logro de la meta fijada se prevé la distribución de tres millones de *netbooks* (2010-2012) y el desarrollo de contenidos digitales con propuestas didácticas. Uno de los puntos cruciales del proyecto es la formación docente con vistas a la transformación de paradigmas, modelos y procesos de aprendizaje y enseñanza. Pero, además, se busca que las computadoras distribuidas entre los alumnos sean utilizadas tanto en la escuela como en el hogar. Este último ámbito sería crucial para lograr un impacto en la vida diaria de las familias en las comunidades más heterogéneas de la República. El gobierno entiende que

[...] es imprescindible trabajar para lograr una sociedad alfabetizada en las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), con la posibilidad de un acceso democrático a recursos tecnológicos e información sin distinción de grupo social, económico ni de densidades poblacionales ni de las más diversas geografías, tanto rurales como urbanas.

Porque todos podemos ser parte de un programa de inclusión social llamado a generar un cambio revolucionario en los modelos de educación. Conectar Igualdad, una nueva escuela en marcha, una Argentina más justa⁴.

La provincia de Buenos Aires se ha sumado al programa de alfabetización digital. Como afirma el doctor Roberto Igarza, asesor gubernamental en materia de educación digital, “lo importante es que la tecnología esté al servicio de la educación”⁵.

La distribución de computadoras se está extendiendo a cada alumno del primer año de las escuelas primarias. Resulta muy ilustrativa la explicación que brindó sobre el Plan Clickear el Intendente Municipalidad de Pergamino, Héctor Gutiérrez, el 15 de septiembre próximo pasado,

consiste en una nueva forma de aprender, enseñar y relacionarse, que lleva adelante la Municipalidad de Pergamino, con el auspicio técnico y financiero de la Unesco y, también, con el apoyo económico del empresariado local.

[...]

Este programa surge como una iniciativa del Concejo Deliberante, que nos plantea la conformación de aulas informáticas en las escuelas donde existían computadoras, e indagando, descubrimos que el gobierno uruguayo hacía, desde varios años atrás, un programa parecido a este [...] fuimos, entonces, allí, observamos lo que

⁴ ¿Qué es conectar igualdad? Consultado en septiembre de 2011.

<http://www.conectarigualdad.gob.ar/sobre-el-programa/que-es-conectar/>

⁵ LUCCA, ANA MARÍA TERESA. “Roberto Igarza: Lo importante es que la tecnología esté al servicio de la educación”, 21-07-2011. <http://www.scoop.it/t/matematica-y-tics/p/311236878/roberto-igarza-lo-importante-es-que-la-tecnologia-este-al-servicio-de-la-educacion>

hacían y aprendimos que no se trataba solamente de entregar una máquina, sino que los docentes y los maestros debían aprender a enseñar desde la máquina.

[...]

Estamos haciendo esto, que es inédito, y es la primera vez que ocurre; de ahora en más, los chicos que comiencen la escuela primaria recibirán una *netbook*.

[...]

¿Por qué se entrega en los primeros grados de la escuela primaria? A la primaria vamos todos y, además, los padres tenemos un grado mayor de compromiso; pero, además, en la secundaria, el treinta por ciento del segmento más necesitado de la población no termina la misma y, entonces, quedan excluidos de la posibilidad de recibir una máquina y son, quizás, quienes más necesitan alfabetizarse a través de una máquina, [...] estamos convencidos que estos chicos, sin estas herramientas de aprendizaje que les estamos brindando, no tendrán, dentro de quince años, cuando deban ingresar al mercado laboral, la posibilidad de hacerlo bien.

[...]

El segundo paso que debemos dar es que los padres aprendan junto a los chicos a usar la máquina, con lo cual, construiremos telecentros en los barrios a los cuales iremos a capacitar, con el propósito de que la máquina no solo sea para que aprenda el chico, sino que se transforme en algún familiar [sic.]⁶.

Entre tanto, instituciones universitarias implementan, en forma oficial, carreras virtuales, otorgando, año a año, con importante suceso, títulos en las diferentes áreas del conocimiento a egresados de los cinco continentes. Como por ejemplo, el Instituto Universitario de Posgrado (IUP), creado en 1998 por las universidades Autónoma de Barcelona, de Alicante y Carlos III de Madrid (España). Allí obtuve el diploma de Magister en Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educa-

⁶ “El intendente resaltó el avance de ‘clickear’ durante la entrega de nuevas computadoras”. *La Opinión*, Pergamino (provincia de Buenos Aires), 15-09-2011. <http://www.laopinionpergamino.com.ar/archivo/nota.asp?vernota=48022>

ción, en 2007. (Me permito señalar que esta fue una de las mejores experiencias educativas que he tenido hasta el presente).

No caben dudas que las TIC irrumpieron en el mundo. Las mismas alcanzaron rápida penetración en la industria y el comercio. Las necesidades de la vida laboral están forzando, desde hace décadas, la actualización y capacitación de un alto número de trabajadores de diferentes ámbitos del quehacer humano.

Paralelamente, tuvieron una rápida e indiscriminada propagación en la comunidad.

El sistema educativo, una de las instituciones sociales por excelencia, no podía permanecer al margen de este fenómeno. Resulta imposible evitar que estos medios trasciendan las aulas de todos los niveles educativos de muy diversas maneras. Es, justamente, esta aleatoria propagación la que motiva un alto grado de controversias. Opiniones a favor y en contra se esgrimen, tanto en ámbitos académicos como cotidianos. Resistidas, aceptadas, temidas, “idolatradas”, su uso continúa extendiéndose vertiginosamente a lo largo del mundo, provocando modificaciones que, según hemos visto, todavía resultan difíciles de mensurar.

Estudiosos especializados como Touraine (1969) y Bell (1973), entre otros, vienen anunciando algunas de las transformaciones que se operarían en las esferas económicas y sociales, y como estas alterarían, drásticamente, la base de nuestra sociedad. Como afirma Jordi Adell,

Tal vez, uno de los fenómenos más espectaculares asociados a este conjunto de transformaciones sea la introducción generalizada de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en todos los ámbitos de nuestras vidas. Están cambiando nuestra manera de hacer las cosas: de trabajar, de divertirnos, de relacionarnos y de aprender. De modo sutil, también están cambiando nuestra forma de pensar (Adell, 1997).

La utilización de recursos tecnológicos en el ámbito educativo como práctica regular constituye un gran desafío. Aún más, si la meta

“educación para todos” comprende su implementación en actividades a distancia.

El planteo de este trabajo parte de la base de que las TIC, por sí mismas, no son capaces de mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje. De que esto solo lo hacen atendiendo a la funcionalidad para la que fueron seleccionadas y a los requerimientos del propio proceso de enseñanza-aprendizaje en el que deberían ser utilizadas.

Parece imprescindible implementar un plan de acción consistente. Estimular la producción y propagación de pensamiento que considere analizar, si se requiere modificar el enfoque educativo. Preguntarse: ¿se puede ensayar, con los métodos tradicionales de enseñanza, en entornos no tradicionales?, ¿será esto lo más adecuado?, ¿o se deberá buscar un apropiado marco teórico, estrategia, para sumarlos a estos recursos didácticos (TIC) y, así, favorecer la formación de un alumno que podría devenir en protagonista absoluto de su propio aprendizaje?

Las consideraciones que realizo a la luz de estos interrogantes retoman y amplían trabajos anteriores. Las mismas están referidas al ámbito universitario y se desprenden del método de investigación-acción, es decir, investigación en la práctica.

La investigación activa, cuidadosa, pausada, reflexivamente participativa, puede llegar a ayudar a producir cambios deseados en la práctica, en la relación social (incluyendo la pedagógica) y en la actitud (Kemp, 1993).

Antecedentes

Mi primer contacto con las nuevas tecnologías fue en 1986, año en que accedí a una PC XT. En principio, esta herramienta estuvo en función de trabajos de investigación musicológica. El manejo de bases de datos y procesador de textos con este medio era un sustancial avance en comparación con la máquina de escribir mecánica que venía usando desde la infancia. Tres años más tarde, los resultados pudieron apreciarse con mayor certeza al elaborar, en el contexto de la Asocia-

ción Argentina de Musicología, el listado de voces para el *Diccionario de la música española e hispanoamericana*, que publicó la SGAE (1989-2002).

Paralelamente, el Conservatorio Nacional de Música “Carlos López Buchardo” me había convocado para dictar Historia de la Música Argentina (1989). A la fecha, dictar esta materia representa un gran desafío. La escasa cantidad de materiales especializados y lo inaccesible de una buena parte de ellos, motiva que el docente deba apelar a un sinnúmero de recursos para brindar a los estudiantes la educación de calidad que merece.

Al estar dedicada a la investigación de temas específicos del área de la música académica de nuestro país, vuelco en mis cátedras la mayor parte de los resultados de mis trabajos. Pero, como es sabido, esto no resulta suficiente, ya que se necesita sumar el esfuerzo de muchos especialistas para poder brindar una adecuada instrucción de tan basta materia. Por otra parte, que el profesor a cargo se convierta en el único portavoz válido en la transmisión de este tipo de conocimientos resulta absolutamente contraproducente. El alumno debe abordar sus estudios con materiales elaborados desde diferentes ópticas y debe comparar distintos criterios para llegar a formar un juicio propio.

A partir de 1998, tuve la oportunidad de acceder a un nuevo soporte para canalizar trabajos de investigación. Ese año inicié las tareas de diagramación de la estructura, tipo base de datos, y confeccioné, junto a otros colegas, artículos para un proyecto sobre música académica argentina, que se canalizó, vía Internet, gracias al acuerdo establecido entre la Facultad de Artes y Ciencias Musicales (UCA) y el Fondo Nacional de las Artes (FNA) (1998-2000). A este proyecto se sumó, también, el Instituto Nacional de Musicología “Carlos Vega”. Un material de estas características debía estar al alcance de los alumnos. Para ello, se los tenía que capacitar en el uso de una herramienta que, por aquel entonces, les resultaba poco conocida. La misma, además, les posibilitaría el acceso a otras fuentes válidas de información.

Entre 1998 y 2001 conté con el apoyo del personal técnico de la Mediateca del FNA. Previa autorización del rector del Conservatorio Nacional, solicitaba ante el FNA una clase práctica de uso de Internet para mis alumnos. Estos, además, podían utilizar cuantas veces quisieran, y en forma totalmente gratuita, las herramientas tecnológicas de la Mediateca, contando con asesoramiento especializado permanente.

Redactar un trabajo práctico con un procesador de texto e imprimirlo; efectuar compras de materiales a distancia; solicitar una dirección gratuita de correo electrónico; eran algunas de las facilidades con las que comenzaban a contar los estudiantes. Por tanto, se abría una nueva vía de comunicación de estos con el docente: a la clase presencial y el llamado telefónico, se sumaba una modalidad asincrónica: el e-mail.

A partir de 2002 este tipo de capacitación dejó de ser necesaria, pues las siguientes camadas de alumnos consideraban conocer y poder utilizar estos recursos. A pesar del manejo desparejo que los integrantes de cada grupo de estudio evidenciaba, todos pudieron cumplir con la meta de realizar una utilización mínima de las TIC. Esto es: enviar y recibir e-mail; intercambiar archivos de texto; utilizar libros electrónicos; realizar búsquedas bibliográficas y hemerográficas en Internet; redactar, compaginar, diagramar e imprimir trabajos de tipo monográfico, que podían incluir ilustraciones, partituras, etc. Asimismo, algunos demostraban manejo básico de archivos de audio, pues facilitaban a las cátedras grabaciones tanto privadas –ajenas o propias–, como comerciales de diferente origen.

En 2006 decidí dar un paso bastante audaz. Propuse a los dos grupos de Historia de la Música Argentina que me asignaron utilizar una plataforma de Internet como complemento de trabajo para la materia. Lo consideré audaz, dado que, aunque ese año la Institución se había convertido en el Departamento de Artes Musicales y Sonoras (DAMus) del IUNA, no ofrecía las herramientas necesarias para la implementación de este tipo de actividades. Por tanto, tuve que dejar a la libre elección de cada uno de los alumnos el adherir o no a la nueva

forma de trabajo. Para mi sorpresa, aunque podían optar por la modalidad tradicional, todos aceptaron participar de esta propuesta, aunque debieran procurarse –a su propio coste, en un locutorio– los recursos necesarios.

A la par de esta actividad, en forma conjunta con la Asociación de Docentes de Música (ADOMU), comenzamos a dictar cursos de Capacitación, Actualización y Perfeccionamiento Docente: La Música como estrategia para enfrentar la crisis social - Curso 1: Todas las voces todas; Curso 2: Violencia, cultura y problemáticas adolescentes. Curso 3: Práctica instrumental: un espacio de integración. Los mismos se canalizaron a través del sitio que creé y dirijo desde el año 2000, www.musicaclasicargentina.com. Pioneros en el área, estos cursos contaron con puntaje otorgado por la Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, en la modalidad semipresencial (Res. 2695/2005; 2704/2005 y 635/2006).

En 2009, la actividad de apoyo, mediante TIC, a las clases presenciales se extendió a la cátedra de Redacción monográfica, que dicto en la Facultad de Artes y Ciencias Musicales, UCA.

En 2010, las autoridades del DAMus me delegaron la responsabilidad de implementar una plataforma de Internet para cursos a distancia. El 2 de septiembre próximo pasado, finalizó la prueba piloto. El mismo estuvo referido a metodología de la investigación, para egresados del antiguo Conservatorio Nacional de Música “Carlos López Buchardo” (SEU).

Punto de vista teórico

La enseñanza de materias teóricas como las que dicto están cimentadas, por lo general, en métodos educativos tradicionales. Los docentes, inclusive aquellos tenidos en alta estima por su capacidad, conocimiento y dedicación, sustentan su actividad en clases magistrales y, en el mejor de los casos, en bibliografía básica y audición –“pasiva”– de repertorio. Los alumnos, normalmente, están limitados

a la actividad de tomar nota de lo que el profesor expone y a rendir exámenes, en los que se pone a prueba su memoria y su habilidad para interrelacionar datos. Si bien sabemos que este tipo de metodología de trabajo fue muy eficaz para la formación de numerosas generaciones de profesionales, conocemos, también, de sus limitaciones. Los egresados, muchas veces, no adquieren la capacidad de alcanzar un buen grado de independencia y autonomía de procedimiento. Su labor inicial se puede cifrar más en el repetir las “verdades” –conceptos– de sus maestros, que en construir una actividad actualizada y adaptada a las necesidades reales.

Las herramientas tecnológicas con las que contamos hoy nos permitirían encarar la enseñanza-aprendizaje de disciplinas como la historia de la música o metodología de la investigación de una manera mucho más efectiva. Puestas al servicio de un adecuado marco teórico y estrategia, las TIC son recursos ideales para la elaboración de materiales didácticos calificados.

El marco teórico elegido es el constructivista, porque esta corriente entiende que el conocimiento de todas las cosas es un proceso mental del individuo, que se desarrolla de manera interna, conforme el individuo obtiene información e interactúa con su entorno.

Desde esta perspectiva, el aprendizaje sería un proceso de construcción activa de nuevas ideas o conceptos basados en conocimientos adquiridos desde nuestras experiencias (Ormrod, 2002:227). El modelo se centra en la persona. La construcción se produce cuando el individuo interactúa con el objeto del conocimiento (Piaget); cuando esto lo realiza en interacción con otros (Vygotsky); cuando es significativo para el sujeto (Ausubel). La mente es la fuente de todo significado en las vivencias individuales y directas con el medio ambiente.

Los partidarios del constructivismo enfatizan la interacción entre el racionalismo y el empirismo. Para ellos, existe un mundo real al que conocemos desde la propia interpretación de nuestras experiencias. Por tanto, la realidad sería subjetiva. El conocimiento no es independiente de la mente ni puede ser representado dentro del alumno. “Los

humanos “crean” significados, no los “adquieren” (Ertmer/Newby, 1993).

Lo aprendido por el esfuerzo personal –conceptos, reglas, principios generales– encontraría rápida aplicación en el entorno real y práctico. Pero, dado que de cualquier experiencia pueden derivarse muchos significados posibles, no se lograría alcanzar un significado predeterminado (“correcto”). Las representaciones internas estarían constantemente abiertas al cambio.

Para comprender el aprendizaje que ha logrado un individuo se debe examinar la experiencia que ha cumplido en su totalidad. El proceso se lograría gracias a la acción del docente, quien actúa como facilitador y guía para que el estudiante, por sí mismo, descubra y construya el conocimiento en un ambiente dado. El profesor, normalmente, estimula la actuación del educando en grupos colaborativos con otros alumnos –proceso social de construcción del conocimiento– para la solución de problemas reales o simulados. Asimismo, controla e intenta corregir errores en los que el estudiante pudiera caer debido a las limitaciones innatas en la recuperación del conocimiento.

Cabe destacar que muchos de estos principios se vienen implementando, en forma empírica, en la enseñanza de instrumento a los músicos prácticos (intérpretes). Por tanto, no resultan tan ajena entre los estudiantes.

Estrategias

El Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) es una de las estrategias que se derivan del constructivismo. De este toma tres de sus principios básicos:

- El entendimiento de una situación de la realidad surge de las interacciones con el medio ambiente.
- El conflicto cognitivo, al enfrentar cada nueva situación, estimula el aprendizaje.

- El conocimiento se desarrolla mediante el reconocimiento y aceptación de los procesos sociales, y de la evaluación de las distintas interpretaciones individuales del mismo fenómeno⁷.

Resulta sabido que esta técnica didáctica se desarrolló con el objeto de mejorar la calidad de la educación médica. Se necesitaba cambiar la orientación de un currículum basado en una colección de temas y exposiciones del maestro, por otro más integrado, organizado sobre la base de casos reales.

El “método de aprendizaje basado en el principio de usar problemas como punto de partida para la adquisición e integración de los nuevos conocimientos” (Barrows/Tamblyng, 1980) es uno de los que ha tomado más arraigo en instituciones de educación superior en los últimos años. Se está implementando en países de los cinco continentes y, poco a poco, en todos los niveles del sistema educativo. Su éxito puede cifrarse en su perspectiva pedagógica multi-metodológica y multididáctica, encaminada a facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje y de formación del estudiante. Rescato de este enfoque el hecho de que enfatizan el auto-aprendizaje y la auto-formación, procesos que se facilitan por la dinámica del enfoque y su concepción constructivista ecléctica. Así, se fomenta la autonomía cognoscitiva; se enseña y se aprende a partir de problemas que tienen significado para los estudiantes; se utiliza el error como una oportunidad más para aprender; y se le otorga un valor importante a la autoevaluación y a la evaluación formativa, cualitativa e individualizada. (Dueñas, 2001)

El ABP es una estrategia de enseñanza-aprendizaje ideal para disciplinas como la historia de la música y metodología de la investigación, ya que fomenta tanto la adquisición de conocimientos como el desarrollo de habilidades y actitudes. Incluye el pensamiento crítico como parte del proceso de interacción para aprender. Se trabaja en grupos pequeños de alumnos, con la facilitación de un docente deve-

⁷ “Las Estrategias y Técnicas Didácticas en el Rediseño”. ITESM, Monterrey, México. 2007.

nido en tutor, para analizar y resolver un problema seleccionado o diseñado especialmente en función de lograr ciertos objetivos de aprendizaje. El proceso de interacción de los alumnos es la clave para que estos entiendan y resuelvan el problema. Así, se logra que incorporen el conocimiento propio de la materia; que puedan elaborar un diagnóstico de sus propias necesidades de aprendizaje; que comprendan la importancia de trabajar colaborativamente; que desarrollen habilidades de análisis y síntesis de información; que se comprometan con su proceso de aprendizaje.

Con un enfoque integral, al implementar esta estrategia busco que el alumno comprenda y profundice adecuadamente en la respuesta a los problemas que se usan para aprender, abordando aspectos de orden filosófico, estético, sociológico, psicológico, histórico, práctico, etc. El objetivo no se centra en resolver el problema planteado, sino que este se usa como detonador para identificar los temas de aprendizaje para su estudio de manera independiente o grupal. Los conocimientos son introducidos en directa relación con ese conflicto y no de manera aislada o fragmentada. Como la estructura y el proceso de solución al problema están siempre abiertos, se estimula el aprendizaje consciente individual y el trabajo sistemático en grupo colaborativo, bajo la guía del tutor-facilitador. El estudiante debe adquirir responsabilidad y confianza en el trabajo cooperativo, ejerciendo y recibiendo críticas orientadas a la mejora de su desempeño y el proceso de trabajo en grupo.

Como tutora-facilitadora no cumple el rol de autoridad. Todo lo contrario, intento que los estudiantes se apoyaren en mí para la búsqueda de información.

En el ABP los alumnos pueden observar su avance en el desarrollo de conocimientos y habilidades, tomando conciencia de su propio desarrollo.

Se debe tener en cuenta que el éxito de esta estrategia se cifra en el diseño apropiado del problema. Este es el reto inicial, y motivador el aprendizaje. Por tanto, debe estar conectado con objetivos de ins-

trucción claramente identificados y debe asegurar la participación de todos los miembros del grupo tutorial. Su planteo debe capturar el interés del alumno para que lo conduzca en la búsqueda de un entendimiento profundo de los conceptos relacionados con el tema. Las preguntas iniciales deben ser abiertas y estar ligadas a conocimientos previos. Un buen estímulo resulta a partir de conflictos relacionados con el mundo real, sobre todo, situaciones cotidianas desarrolladas en un contexto familiar. Si dicha situación, además, plantea contradicciones (conflicto cognitivo), provocará aún más la necesidad de búsqueda de respuestas, planteamiento de interrogantes, investigación, descubrimiento, “aprendizaje”.

El problema puede hacer que los estudiantes tomen decisiones o emitan juicios fundados en hechos, información, lógica y razonamientos. Estas decisiones y razonamientos deberán estar justificados en los principios que están aprendiendo.

Resulta ideal que el problema ABP esté diseñado en etapas que vayan incrementando el aprendizaje a incorporar. El proceso implica sintetizar los conocimientos previos y conectar el nuevo a la estructura que se está construyendo en base al trabajo colaborativo eficiente y la discusión grupal. Se busca que el alumno desarrolle su capacidad de análisis, síntesis y evaluación. Por tanto, debe ser capaz de plantear y justificar sus propuestas de solución sobre la base de sus cuestionamientos e investigaciones (Morales Bueno, 2007).

Las herramientas de trabajo

Si bien el concepto TIC todavía resulta difuso, podríamos afirmar que estas agruparían un conjunto de sistemas para el manejo de la información: convertirla, almacenarla, administrarla, trasmitirla, distribuirla, encontrarla, manipularla.

Las tecnologías avanzadas generan nuevos entornos, tanto humanos como artificiales. Crean nuevas fórmulas de interacción de los sujetos con las máquinas en las que unos y otros asumen roles distintos a

los tradicionales de receptor y transmisor de la información. El conocimiento contextualizado se construye en la interacción que usuario y máquina establezca.

El paradigma de las tecnologías avanzadas lo forman actualmente las redes informáticas y los multimedia, junto a sus aplicaciones respectivas (Rubio, 1997).

Implementar las TIC en contextos curriculares, como afirma Jaime H. Sánchez,

[...] puede implicar utilizarlas para los más diversos fines, sin un propósito claro de apoyar un aprender de un contenido. Por el contrario, la integración curricular de las tecnologías de la información implica el uso de estas tecnologías para lograr un propósito en el aprender de un concepto, un proceso, en una disciplina curricular específica. Se trata de valorar las posibilidades didácticas de las TICs en relación con objetivos y fines educativos. Al integrar curricularmente las TICs, ponemos énfasis en el aprender y cómo de las TICs pueden apoyar aquello, sin perder de vista que el centro es el aprender y no las TICs. Esta integración implica, e incluye, necesariamente, el uso curricular de las TICs (Sánchez, 1998).

La elección de los recursos tecnológicos constituye el mayor desafío, ya que la utilización adecuada de este tipo de recursos, como señalé más arriba, depende de que los alumnos sepan manejar las TIC.

Las nuevas necesidades y requerimientos que surgen son: aprender a leer todo tipo de textos; asimilar estrategias de acceso a la información; abordar diferentes fuentes e información y documentos; adquirir técnicas de trabajo científico; potenciar estrategias de búsqueda, recuperación y transmisión de información; desarrollar actitudes para el análisis crítico de los mensajes.

En la elección de los recursos tuve en cuenta (Gisbert: 1998): quiénes eran los usuarios potenciales del proceso (edad, nivel educativo, conocimientos y habilidades básicas adquiridas en las TIC); los objetivos que quería conseguir mediante el uso de las TIC; las tareas que los estudiantes deberían desempeñar mediante el empleo de los di-

ferentes medios y recursos; la infraestructura tecnológica de circulación más corriente, es decir, aquella que estuviera al alcance de los alumnos.

Una vez analizados con profundidad estos aspectos, decidí escoger recursos de alta compatibilidad en los sistemas operativos vigentes: plataforma web (Internet); foros; e-mail; chat; mensajería instantánea (Messenger); *Skype*; textos en formato PDF, DOC, *PowerPoint*, html. Estos recursos exigen requisitos tecnológicos mínimos, tales como: PC compatible, Pentium, 32 Mb RAM; entorno Windows 98, superior o similar; mouse; impresora; conexión a Internet; placa de sonido; micrófono; opcional: cámara web, scanner, cámara de fotos digital, grabador digital, etcétera.

Seleccionados los distintos canales, pasé a delinear los usos que le daría en la comunicación didáctica. Así, la plataforma web contendría: A) Un sector de carga y descarga de archivos. A través del mismo puedo facilitar documentos de trabajo, libros electrónicos, partituras, archivos de audio, etc. A su vez, los alumnos logran realizar la entrega de sus trabajos prácticos o intercambiar materiales con sus compañeros. B) Un sector de Foros (interacción asincrónica: individuo-grupo). Este facilita el intercambio de contenidos conceptuales, la organización de grupos colaborativos de trabajo o entablar debates organizados por tópicos y visibles para todos los participantes. C) Un sector de mensajes de ayuda que facilite la utilización de los recursos. D) Un sector de chat (comunicación sincrónica, en tiempo real, profesor-alumno/s o alumno-alumno/s). Resulta útil para efectuar consultas, debates, trabajos colaborativos, etc. Este está dotado de salones, admitiendo que el usuario genere uno propio a los fines de su trabajo. Asimismo, se puede utilizar la herramienta “susurro”, muy útil para interactuar con una persona en particular cuando se está dialogando en grupo. E) Correo electrónico privado, suministrado desde la plataforma. Tiene la facilidad de contener solo comunicaciones del grupo virtual específico y de evitar por completo la publicidad no deseada. Posibilita una interacción asíncrona, individuo-individuo o individuo-

grupo. F) Sector de hipervínculos de interés, es decir, direcciones de otras web, que proporcionen materiales de consulta pertinentes a la cátedra.

Por afuera de la plataforma, estimulo la utilización de la mensajería instantánea (sincrónica, en tiempo real), ya que resulta ideal para realizar consultas entre los miembros del grupo. Asimismo, para trabajos colaborativos, intercambios de opinión, intercambio de archivos, etc. Es más rápida que un chat y permite localizar fácilmente a otro usuario que tenga el mismo programa abierto (MSN o Skype).

Ejemplo marco: “Prueba piloto, Metodología de la investigación a distancia” (DAMus)

El curso de Metodología de la investigación abarcó, en forma interrumpida, el período que va entre el 2 de mayo y 2 de septiembre de 2011. Tuvo veinte postulantes, de los cuales completaron y aprobaron la cursada catorce. De los seis alumnos que desertaron, cuatro nunca establecieron contacto y dos jamás hicieron su ingreso a la plataforma. Todos los alumnos de la población efectiva eran argentinos y egresados del antiguo Conservatorio Nacional de Música “Carlos López Buchardo”. Todos profesionales, en ejercicio de su actividad: un guitarrista y acordeonista, especialista en instrumentos etnográficos y folclóricos, docente universitario; cuatro pianistas; tres flautistas; un cantante; un docente y director de coro y orquesta infanto-juveniles; un pianista y director de orquesta; un compositor y docente universitario; dos docentes. Las edades oscilaban entre los treinta y cinco y sesenta y dos años. La mayor parte vivía en Buenos Aires; uno estaba radicado en España y cuatro en el interior del país (Neuquén, Chaco, La Rioja, Río Negro).

La actividad se inició con un e-mail en el que se les solicitaba la confirmación de inscripción, el envío de un breve currículo en el que constara su fecha de nacimiento y que indicaran las expectativas que tenían sobre la materia y sobre el tipo de dictado. (Por este medio, pu-

de saber que ninguno de los alumnos había utilizado, con anterioridad, estos recursos de formación a distancia). Luego de su respuesta, se les facilitaba un nombre de usuario y una contraseña para que comenzaran a ingresar a la plataforma virtual. Se les explicaba que la mejor manera de interiorizarse sobre este tipo de actividad era utilizando las herramientas que se ponían a su alcance. Se les señalaba el camino para encontrar, dentro de la mencionada plataforma, un instructivo mínimo de su manejo. Y, además, se les indicaba que la forma de evaluación se realizaría a través de una serie de trabajos que se canalizarían a través del este escenario de aprendizaje en el que encontrarían graduado el contenido del curso.

Como ya he señalado, en la estrategia ABP, el profesor deja de lado su viejo ropaje de expositor-disertante conceptual, para dar cabida al ejercicio de tutorías orientadas a una actividad mucho más comprometida en la interacción con el estudiante. Para que las tutorías alcanzaran mejores resultados, también se implementó una instancia de charla, vía *Skype*, periódica. Todos los viernes, a las 14:00 hs y a las 19:30 hs, me encontrarían conectada para interactuar en forma grupal. Esta era, además, la vía para solucionar problemas de soporte tecnológico.

Otra clave para alcanzar el éxito en este proceso es realizar un buen diseño del problema, que se utilizará como punto de partida para la adquisición e integración de los nuevos conocimientos. Resultan ideales los problemas con un número limitado de dilemas, con palabras clave precisas y un planteo atractivo, susceptibles de aumentar en complejidad a medida que los alumnos avancen en el cursado.

En este caso, la estructura del problema debía responder a las necesidades de alumnos que no tenían conocimientos previos de metodología de la investigación. De ahí que dicho problema estuviera diseñado en torno al fenómeno mismo de la investigación (área de estudio delimitada con objetivos específicos).

Se diseñaron una serie de pasos graduados para lograr la meta de aprendizaje. Básicamente, se buscó que puedan demarcar el área temática, plantear el problema, la hipótesis, objetivos, etc., y desarrollar un

escrito individual que guarde las características correspondientes al tipo de estructura de una ponencia de congreso. Este tipo de estructura fue seleccionada, por consenso, por el alumnado, luego de debatir sobre los diferentes tipos de textos científicos más utilizados.

Las tareas se desarrollaron sobre la base de descripciones más o menos neutras de los contenidos, canalizadas en la plataforma y realizadas especialmente para este grupo. Las mismas debían ser completadas con bibliografía suministrada por la cátedra y con materiales que los alumnos debían recabar a través de los diferentes canales de recolección. Así, se cumplía otra meta de la cursada: el manejo de archivos físicos, privados y públicos; bibliotecas; hemerotecas; etc. Cabe destacar que, también, se suministró una lista amplia de instituciones virtuales y se fomentó que la completen con direcciones de Internet de interés para los trabajos.

Si bien el programa de la materia estaba diseñado con anterioridad a la cursada, se fueron facilitando los contenidos de acuerdo con las necesidades que surgían en el grupo con el desarrollo de las actividades.

El área temática para los trabajos finales individuales era seleccionada por cada alumno a pocos días de comenzadas las clases. Esto es, porque resulta importante que los mismos tengan algún tipo de conocimiento previo sobre el tema. La perspectiva profesional es muy significativa para lograr la motivación de, en este caso, alumnos profesionales. Además, esta sería la columna vertebral de las actividades a desarrollar.

Así, se asignó la lectura de un texto básico elaborado a ese fin y se recomendó una lectura bibliográfica específica. Al preparar estos materiales, se tiene especial cuidado en el diseño formal de los contenidos. Esto es para que al leer vayan incorporando detalles específicos que deberán tener en cuenta en la presentación de sus futuros escritos. Por tanto, se incluyen notas a pie de página, citas bibliográficas, etc.

La actividad correspondiente a este módulo se canalizó a través de un foro, en el que los estudiantes debían intercambiar ideas, confrontar con materiales consignados por ellos, y apoyarse mutuamente, para

que cada uno alcance la meta fijada. Esta se definió de la siguiente manera:

Por favor, lean de la bibliografía obligatoria:

Capítulo 3 (págs. 33 a 41) de SABINO, CARLOS: *El proceso de investigación*. Caracas: Panapo, 1992.

Asimismo, los puntos nuevos incluidos en Diagrama de Temas: 1.5 a 1.9. Luego, delimiten un **área temática**, formulen un **problema** de investigación, la **hipótesis** y los **objetivos**. Sería bueno que todo esto lo realizaran a la luz del trabajo final para la materia. Así lo van construyendo, paso a paso, con la cursada. Este mismo tema podría servir para la tesina final del SEU, en el caso de quienes hagan una presentación teórica.

En este trabajo resulta de GRAN importancia que en equipo colaborativo de trabajo, y sobre la base de lo leído, discutan y ayuden a corregir y “pulir” la labor realizada por cada uno en forma individual (área temática, formulación del problema, preguntas y/o hipótesis, objetivos).

En una semana debe quedar listo el trabajo... Ni un día más ni un día menos... ¡ES EN SERIO! (30-05-2011).

En este ejercicio sí se puede llegar a incurrir en errores... Es entre ustedes que deben detectarlos y corregirlos...

Mis intervenciones suelen ser mínimas, pues solo intento orientar y estimular el proceso.

Lo ideal es que el alumno no desperdicie energías en actividades inútiles. Lo deseable es que cada actividad alcance resultados de utilidad, tanto para ellos como para la comunidad.

Veamos un caso.

Área temática: Biografía de Alfredo Iannelli.

Problema de investigación: ¿Quién fue Alfredo Iannelli?, y ¿cuál fue su obra?

Hipótesis: Alfredo Iannelli fue un prestigioso flautista argentino y, además de ser un gran intérprete de su instrumento, hizo aportes para mejorar la técnica de la ejecución de la flauta traversa.

Objetivos: Dar a conocer a la comunidad musical, y a quien le interese, datos biográficos de este intérprete y docente argentino de la flauta traversa.

La observación de un compañero fue:

Hola F., estaba leyendo el tema que planteás. Me parece que en ese caso no hay un problema. Sí hay una inquietud tuya por difundir vida y obra de alguien que, seguramente, merece ser conocido, pero me parece que, en ese caso, estarías haciendo un trabajo de investigación, de recopilación de datos. Creo que al no haber un problema concreto, tampoco se puede encontrar una hipótesis para solucionarlo...

Por mi parte, comenté:

¡Buen tema F.!

Con el correr de la cursada, seguro irás perfeccionando el problema, la hipótesis y los objetivos.

En el chat del viernes hablaremos al respecto.

Entre tanto, los compañeros pueden exponer sus opiniones sobre el tema...

¡Lo que te comenta E. es muy acertado! Tené en cuenta lo que te dice.

Tal vez, el punto fuerte en tu planteo esté por el lado de la técnica...

¡Intentalo!

Luego de una serie de intercambios de opinión, la alumna aportó:

Sigo puliendo mi trabajo de investigación: le agrego un título tentativo (escucho sugerencias, ya que este no me gusta) y hago las correcciones aconsejadas por Ana en la charla del viernes.

Título: La técnica moderna de la flauta.

Área temática: La técnica de la flauta traversa del maestro Alfredo Iannelli.

Problema de investigación: Explicar y argumentar el porqué la técnica del flautista Alfredo Iannelli es mejor con respecto a otras escuelas flautísticas.

Hipótesis: los aportes a la técnica de la flauta traversa introducida por Alfredo Iannelli en la Argentina facilitan la ejecución de dicho instrumento y los resultados devienen en una mayor fluidez y calidad del sonido, como así también en la velocidad de la digitación.

Objetivos: Demostrar que la técnica implementada por el maestro Iannelli optimiza en el estudiante, y en el profesional de la flauta traversa, el rendimiento, con respecto a otras escuelas anteriores.

Mediante *Skype*, constituidos en grupo plenario, se motiva a los alumnos para que deduzcan los objetivos de aprendizaje, concernientes al problema específico-tema. Las dudas o incertidumbres deberán convertirse en objetivos de aprendizaje. Se persigue el fin de que estos intercambien y comparten la información que lograron obtener como resultado del estudio auto-dirigido. Tanto en las conversaciones establecidas como en los contenidos de los Foros, se intenta fomentar el proceso de aprendizaje, buscando que exista una buena dinámica grupal. Se persigue no brindar información en forma directa, pues se intenta estimular y activar el pensamiento individual a través de preguntas, sugerencias y aclaraciones. Debo destacar que estas conversaciones, en promedio, se extendían por espacio de tres horas. Las mismas se daban por finalizadas solo cuando los alumnos agotaban las inquietudes.

La evaluación se cumple como un instrumento más del proceso de enseñanza-aprendizaje. El estudiante tiene la responsabilidad de valorar su proceso de formación. Para ello, como docente tengo la responsabilidad de implementar, de manera regular y permanente, herramientas que posibiliten una apreciación individualizada, cualitativa y formativa para la retroalimentación del alumno (Dueñas 2001). Por tanto, se debe poder valorar los resultados del aprendizaje de contenidos, el conocimiento que el alumno aporta al proceso de razonamiento grupal y las interacciones personales del estudiante con los miembros de su grupo. El sistema aporta una retroalimentación de sentido descriptivo –fortalezas y debilidades– para que el educando pueda rectificar las deficiencias identificadas.

Un ejemplo de áreas a evaluar por mi parte, y por parte de los integrantes del grupo tutorial, son (ITESM 2007): 1) Preparación para la sesión: utiliza material relevante durante la sesión, aplica conocimientos previos, demuestra iniciativa, curiosidad y organización. Muestra evidencia de su preparación para las sesiones de trabajo en grupo. 2) Participación y contribuciones al trabajo del grupo: participa de manera constructiva y apoya al proceso del grupo. Tiene, además, la capacidad de dar y aceptar retroalimentación constructiva, y contribuye a estimular el trabajo colaborativo. 3) Habilidades interpersonales y comportamiento profesional: muestra habilidad para comunicarse con los compañeros; escucha y atiende las diferentes aportaciones; es respetuoso y ordenado en su participación; es colaborativo y responsable. 4) Contribuciones al proceso de grupo: apoya el trabajo del grupo colaborando con sus compañeros y aportando ideas e información recabada por él mismo. Estimula la participación de los compañeros y reconoce sus aportaciones. 5) Actitudes y habilidades humanas: está consciente de las fuerzas y limitaciones personales; escucha las opiniones de los demás; tolera los defectos de los demás; y estimula el desarrollo de sus compañeros. 6) Evaluación crítica: clarifica, define y analiza el problema; es capaz de generar y probar una hipótesis; identifica los objetivos de aprendizaje.

La carga teórica de la materia se desarrolló en dos meses. La construcción del trabajo final se completó en los dos meses siguientes. Así, cada alumno debió producir un escrito, en el que trataron de integrar los conocimientos incorporados. Dicho escrito fue entregado, a través de un sector específico de la plataforma de Internet.

Conclusiones

El empleo de un marco teórico constructivista, estrategias ABP y TIC en el curso virtual de Metodología de la investigación, estuvo justificado por la necesidad de brindar una educación actual que favore-

ciera la formación integral de la mayor parte de los alumnos que participaron del mismo.

Comparando con los métodos tradicionales de enseñanza/aprendizaje pude evidenciar, una vez más:

- Mayor motivación: estímulo para que los alumnos se involucren más en el aprendizaje, debido a que sienten que tienen la posibilidad de interactuar con la realidad y observar los resultados de dicha interacción.
- Aprendizaje más significativo: se ofrece a los alumnos una respuesta obvia al motivo por el cual se requiere aprender cierta información; cómo se relaciona lo que se hace y aprende en la universidad con lo que pasa en la realidad profesional.
- Desarrollo de habilidades de pensamiento: la dinámica del proceso ABP, y el enfrentarse a problemas, lleva a los alumnos hacia un pensamiento crítico y creativo.
- Se desarrollan habilidades perdurables: al estimular habilidades de estudio auto-dirigido, se mejora la capacidad autónoma para estudiar e investigar, y afrontar cualquier obstáculo –teórico o práctico– a lo largo de la vida. Se aprende resolviendo o analizando problemas reales, y se aprende a aplicar los conocimientos adquiridos.
- Desarrollo de habilidades para el aprendizaje: promueve la observación sobre el propio proceso de aprendizaje, estrategias personales para la definición del problema, recabar información, análisis de datos, la construcción de hipótesis y autoevaluación.
- Permite la integración del conocimiento de diferentes disciplinas; se integra para dar solución al problema sobre el cual se está trabajando, de tal modo, que el aprendizaje no se da solo en fracciones, sino de una manera integral y dinámica.
- Posibilita mayor retención de información: al enfrentar situaciones de la realidad, los alumnos recuerdan con mayor facilidad la información, ya que esta es más significativa para ellos.

- Integración de un modelo de trabajo: lleva a los alumnos al aprendizaje de los contenidos de información, de manera similar a la que utilizará en situaciones futuras, y fomenta que lo aprendido se comprenda (no solo se memorice).

Las evaluaciones, tomadas como un instrumento más del proceso enseñanza-aprendizaje, permitieron que el alumno ostente una mayor responsabilidad al valorar su proceso de formación. Para ello, implementé, de manera regular y permanente, herramientas que posibiliten una apreciación individualizada, cualitativa y formativa para la retroalimentación del alumno. Uso la auto-evaluación; evaluación por pares; evaluación por la docente; evaluación de los casos y los problemas objeto de estudio; evaluación del proceso de trabajo en grupo y sus resultados.

Los foros de discusión sobre temas dados, apoyados en textos específicos, dieron muestra de un incremento en la lectura y en la búsqueda de bibliografía especializada.

Por mi parte, a través de los años, tuve que predisponerme al cambio. Tomar conciencia de que, en la enseñanza, mi papel no era el centro del proceso, ya que lo más importante es el aprendizaje significativo del estudiante. Debí capacitarme en la metodología, ventajas y limitaciones del ABP, punto crucial para el éxito o el fracaso de su aplicación. Entiendo que mi motivación resulta fundamental, ya que el alumno reconoce el entusiasmo docente, influyendo positivamente en lograr los objetivos planeados. En general, es importante alcanzar al máximo un perfil adecuado para implementar esta estrategia, dado que es posible que no todos los docentes tengan las capacidades y habilidades necesarias para obtener éxito en la aplicación del mismo.

Es recomendable que la implementación del ABP no se realice de un momento a otro y sin una sistematización en su aplicación. Esta debe estar vinculada con los aspectos curriculares. Quizá, pueda aplicarse solo en algunas unidades o en algunos temas específicos.

Como he señalado, es necesario contar con bibliografía actualizada o con investigaciones efectuadas por el mismo docente para abor-

dar los problemas con idoneidad, y para elaborar recursos didácticos apropiados que respondan a las necesidades de los alumnos de cada curso.

El empleo de las TIC facilitó la confección de trabajos prácticos y la comunicación didáctica con los estudiantes. La implementación de una plataforma de Internet, adaptada especialmente, me permitió concretar modalidades de trabajo acorde con el marco teórico constructivista y estrategias ABP. Por un lado, logré fomentar una mayor fluidez en el diálogo con los alumnos y de estos entre sí. Por otro, un aumento en la frecuentación de recursos específicos de la materia, así como en la aplicación e interrelación de los conceptos incorporados. Las TIC han facilitado la consecución de los objetivos generales de la materia:

- lograr un conocimiento cabal de los principios fundamentales de la redacción científica;
- valorar el trabajo sistemático, basado en estrategias propias de este tipo de discurso, por generar comunicaciones más eficaces y numerosas que redundan en el desarrollo y crecimiento de las propias disciplinas;
- estimular la interacción social, por la interrelación de sujetos en pos de la realización de una producción común, considerando su significación como rito social;
- cuidar el aspecto antropológico, que implica las resonancias de la historia de la cultura del ser humano presente en todo hecho vinculado con las humanidades;
- fomentar la integración, en particular de los grupos en los cuales está inserto el sujeto, mediante un entendimiento de su relación con la historia, con la ciencia y con la identidad cultural de su comunidad;
- fomentar las capacidades de racionalización, expresión y comunicación;

- concientizar sobre los derechos y obligaciones que impone la propiedad intelectual;
- brindar una adecuada oportunidad de estudio, desarrollo y promoción de los talentos, para despertar vocaciones que logren alcanzar el grado de profesionalización que merecen.

Considero que el constructivismo, las estrategias ABP y las TIC son un buen instrumento para colaborar en la creación de un ambiente de aprendizaje dinámico y amistoso entre estudiantes y profesores que participen en los procesos, basados en el aprendizaje activo, la colaboración, y la construcción del conocimiento “para todos”.

Bibliografía

- ADELL, JORDI. “Tendencias en educación en la sociedad de las tecnologías de la información”. En: *Edutec*, N.º 7, noviembre 1997.
- AGUILAR RIVERA, MARÍA DEL CARMEN y MONDOLO, ANA MARÍA. “Diagnóstico del conocimiento y uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en nuestra universidad”. Jornada dedicada a la Integración del Saber. UCA, 2 de octubre de 2007.
- ÁLVAREZ ROJO, V. y otros. “La evaluación de los programas informátizados”. En: *Revista de Investigación Educativa*. 481-491, vol. 18, N.º 2, Barcelona, España, 2000.
- BARROWS, H. S. y TAMBLYNG, R. M. *Problem-based learning: an approach to medical education*. New York, Springer, 1980.
- CABERO, J. “Nuevas tecnologías, comunicación y educación”. En: *Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, N.º 1, 1996.
—. *Tecnología educativa*. Madrid, Síntesis, 1999.
- DUEÑAS, V. H. “El aprendizaje basado en problemas como enfoque pedagógico en la educación en salud”. En: *Colombia Médica*, 32 (4), 2001.

- ERTMER, PEGGY A. y NEWBY, TIMOTHY J. "Conductismo, cognitivismo y constructivismo: una comparación de los aspectos críticos desde la perspectiva del diseño de instrucción". [Performance Improvement Quarterly, 6 (4), 50-72] Traducción: Nora Ferstadt y Mario Szczurek. Pablo Ríos, Universidad Pedagógica Experimental Libertador-Instituto Pedagógico de Caracas, 1993.
- FREGA, ANA LUCÍA. *Educación musical y computación*. Buenos Aires: Marymar, 1989.
- GIL, D. y otros. "¿Puede hablarse de consenso constructivista en la educación científica?". En: *Enseñanza de las Ciencias*, 17 (3), 1999, pp. 503-512.
- GISBERT CERVERA, MERCE. "Las nuevas tecnologías en el diseño curricular". En: *IUP*, Madrid [España], 1998.
- . *El profesor del siglo XXI: de transmisor de contenidos a guía del ciberespacio*. Tarragona, Universitat Rovira i Virgili, 1999.
- GRAS MARTÍ, ALBERT y CANO VILLALBA, MARISA. "Las tecnologías en la enseñanza de las Ciencias Experimentales". En: *IUP*, Madrid [España], 1998.
- ITESM. *Las estrategias y técnicas didácticas en el rediseño*. Monterrey, México, 2007.
- JUAN PABLO II. Messaggio del Santo Padre per la XXXIX Giornata Mondiale delle Comunicazioni Sociali, 24-01-2005. *Los medios de comunicación al servicio del entendimiento entre los pueblos*, 2005.
- http://212.77.1.245/news_services/bulletin/news/16010.php?index=16010&po_date=24.01.2005&lang=ge#TRADUZIONE%20IN%20LINGUA%20SPAGNOLA
- KEMP, A. *Aproximaciones a la investigación en educación musical*. Buenos Aires: Editorial Collegium Musicum, 1993.
- MONDOLO, ANA MARÍA. 2007a. "Las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), Grandes Aliadas de la Educación". VI Reunión Anual de SACCoM, Universidad Autónoma

- de Entre Ríos, Concepción del Uruguay. Entre Ríos, 6 y 7 de abril de 2007; “Música y bienestar humano”. Actas de la VI Reunión Anual de SACCoM. Edición electrónica. María de la Paz Jacquier y Alejandro Pereira Ghiena, ISBN 978-987-98750-4-9. Buenos Aires, pp. 85-90.
- . 2007b. “Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en actividades de extensión. Encuentro con nuestros compositores”. Encuentro Nacional de Docentes Universitarios Católicos - ENDUC IV; “Universidad y Nación. Camino al bicentenario. Realizando la verdad en el amor (Ef. 4,15)”. Santa Fe, Argentina, 2007.
- www.enduc.org.ar/enduc4/trabajos/t009-c34.pdf
- MONDOLO, ANA MARÍA. 2007c. “Desarrollo de materiales didácticos multimediales para la enseñanza/aprendizaje de la música”. “Músicos en congreso - Puntos de llegada y puntos de partida en la educación musical”. Santa Fe, 18 y 19 de octubre de 2007. Instituto Superior de Música. Facultad de Humanidades y Ciencias. Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe, Universidad Nacional del Litoral, octubre de 2007. Edición electrónica. Fabián M. Pínnola (ed.): ISBN 978-987-508-899-3.
- . 2007d. “Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en el dictado de Historia de la Música Argentina: Métodos y estrategias”. Buenos Aires: IUNA, pp. 61 a 69. ISBN 978-987-20587-6-0.
- MORALES BUENO, PATRICIA. “El ABP en la enseñanza de las Ciencias”. Pontificia Universidad Católica del Perú, Departamento de Ciencias, 2007.
- ORMROD, JEANNE ELLIS. *Educational Psychology: Developing Learners*. 4.^a edición. New Jersey, Prentice Hall, 2002. ISBN: 0130887048 / 0-13-088704-8, 2002.

- REVELLO, R. "La visión de las Ciencias: descubrimientos, tecnologías y aplicaciones", I Encuentro Nacional de Docentes Universitarios Católicos. Buenos Aires: EUDEBA, 2001.
- RUBIO, M. J. "Nuevas tecnologías de la información y la comunicación para la enseñanza universitaria: Internet y multimedia". Universidad de Barcelona: ICE, 1997.
- SALINAS, JOSÉ. "Nuevos escenarios para una sociedad de la información". En: *Revista Pensamiento*, vol. 20, Pontificia Universidad Católica de Chile, 1997.
- SÁNCHEZ, J. H. "Integración Curricular de las TIC: conceptos e ideas". En: *IUP*, Madrid [España], 1998.
- SCHALK QUINTANAR, ANA ELENA. 2010. "El impacto de las TIC en la educación". Relatoria de la Conferencia Internacional de Brasilia, 26-29 de abril de 2010. UNESCO. Oficina de Santiago, Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. OREALC/2010/PI/H/17. Consultado: 9-09-2011.
<http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001905/190555s.pdf>
- SCHÖN, D. A. *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós, 1987.
- SOLA AYAPENSEN, CARLOS. *Aprendizaje basado en problemas: de la teoría a la práctica*. México: Trillas, 2005.
- TEJEDOR, F. J. y otros. "Las redes de información". En: *Revista de Investigación Educativa*, Barcelona, España, 1995, pp. 287-317.
- VARELA LUNA, ALEJANDRA y RICERA JASSO, COHINTA. *La computación educativa aplicada al constructivismo*. México: Instituto Alberto Einstein, 2007.
- ZAÑARTU CORREA, LUZ MARÍA. "Aprendizaje colaborativo: una nueva forma de diálogo interpersonal y en red". *Contexto Educativo, Revista Digital de Educación y Nuevas Tecnologías*, año 5, N.º 28. Consultado en 2007. <http://contexto-educativo.com.ar/2003/4/nota-02.htm>

PENSAR Y REPENSAR LA EDUCACIÓN

CONFERENCIAS

BELGRANO, PENSAR EL PAÍS DESDE LA EDUCACIÓN*

AC. MARÍA SÁENZ QUESADA

“Siempre he clamado por la educación, desde que pude hacerlo en mi juventud por el lugar a que fui destinado; puede usted figurarse si [me] lisonjeará el que usted la promueva. Sin educación, en balde es cansarse, nunca seremos más de lo que desgraciadamente somos”.

La afirmación del prócer, en carta escrita en octubre de 1816, en Tucumán, a Manuel de Ulloa, catedrático de la Universidad de San Francisco Javier (Charcas)¹, mantiene plena vigencia en el país de hoy y en el mundo, donde el acceso al conocimiento constituye el gran desafío para encarar el futuro en las condiciones más favorables.

La biografía de Manuel Belgrano revela que el tema de la educación ocupa un lugar de privilegio en los documentos de su vida pública, tanto como en sus escritos periodísticos y en cartas privadas. Asimismo, en su acción como secretario del Consulado del gobierno es-

* Conferencia que brindó la académica María Sáenz Quesada el pasado 11 de septiembre, en una sesión pública especial que se realizó en el recinto histórico del Antiguo Congreso de la Nación, sede de la Academia Nacional de la Historia, con el fin de rendir homenaje al general Manuel Belgrano en el bicentenario de la primera enarbolación de la bandera, el éxodo jujeño y la batalla de Tucumán.

¹ WEINBERG, GREGORIO. *Epistolario belgraniano*. Prólogo de Ricardo Caillet-Bois. Colección Nueva Dimensión Argentina, Buenos Aires.

pañol y como jefe militar de “la nueva y gloriosa nación”, a pesar de las dificultades de toda índole, nunca cejó en la intención de crear al ciudadano virtuoso mediante la educación y en considerar a esta como el mejor recurso para la felicidad de la patria.

Es bueno recordar su rica experiencia personal a ese respecto. En efecto, Belgrano, recién salido de la adolescencia, consideró, con criterio propio, cuál era la educación que le convenía, y como hombre de la modernidad, descartó las ideas del pasado en las que había sido educado; adoptó con entusiasmo y convicción las que le proponía la Ilustración europea en aquellos años, y se aplicó a adaptarlas a las necesidades de su patria americana, el virreinato de Buenos Aires, con moderación y sin exageraciones.

¿En qué pensaban los ilustrados cuando se referían a la educación? Había, ante todo, una conciencia generalizada de la necesidad de cambiar el modo tradicional de educar, basado en el estudio de lenguas clásicas, confiado en la retórica, en la composición oratoria sobre la base de modelos extraídos del mundo antiguo considerados dignos de imitarse y sin buscar la aventura del conocimiento. Importaban más las formas que las ideas, escribe Paul Hazard al citar el *Traité des études*, de Charles Rollin, 1763. Este método requiere alumnos pasivos, cuya personalidad, intereses y capacidades no están en juego.

Según la opinión ilustrada de la época, el presente exigía otra cosa. Por eso se subrayaban los males de la educación impartida por colegios y por preceptores, y entre otros temas, que se educara a los niños en la creencia de que el dinero es la cosa más valiosa del mundo. El reclamo apuntaba a trastornar la enseñanza rutinaria de colegios, Academias y Universidades (en estas se escribía al dictado y se enseñaban las reglas del silogismo y del Barroco) La educación no debía orientarse a los futuros clérigos o a los nobles, sino a la mayoría de los hombres que deben ganarse el pan. En consecuencia, aprender oficios podía resultar útil incluso a las clases altas; en cambio, ¿por qué perder siete años en aprender una lengua muerta, o la historia antigua, y desconocer la historia moderna, la geografía, las ciencias naturales, la

moral natural? Importaba ir de los conocimientos más sencillos a los abstractos y tener en cuenta que la educación empieza en la cuna; padre y madre tienen sus roles indelegables. John Locke aportó algo más: la educación destinada no ya solo a formar personas decentes, adorno de la sociedad, sino ciudadanos activos: no hay educación posible en un gobierno despótico. La educación bien dirigida produce ciudadanos².

Belgrano, nacido en 1770, en un hogar de comerciantes porteños, de padre italiano y madre criolla, tuvo experiencia directa del modo tradicional de instruirse: aprendió las primeras letras y las bases de la gramática y del latín, probablemente, en la escuela conventual de Santo Domingo. Luego, en el Colegio de San Carlos, del que egresó a los dieciséis años, cursó Filosofía: lógica, metafísica, física y ética³. Su padre lo envió a estudiar a España, con el propósito de que se instruyera en el comercio y continuara las actividades que le habían enriquecido. Sin embargo, ya en la península, Belgrano decidió otra cosa. Aprovechó su libertad para ponerse en contacto con las nuevas ideas que circulaban entre maestros y estudiantes de las universidades de Salamanca y de Valladolid; leyó apasionadamente cuanto pudo; eligió autores y temas. En otras palabras, empezó a pensar por su cuenta, sin alejarse por eso de los vínculos y afectos familiares.

Dio cuenta de la maduración de su criterio en cartas a su madre, María Josefa, la mujer que no necesitó de los consejos de los *philosophes* para estar cerca de hijos y nietos, guiarlos, aconsejarlos, protegerlos, asistirlos. Dichas cartas revelan confianza, diálogo y comprensión entre madre e hijo. Él le escribe: “Doctorarse es un esfuerzo inútil”, afirma; le basta el título de abogado y educarse en las lecturas y compañías seleccionadas por él mismo:

² HAZARD, PAUL. “El pensamiento europeo en el siglo XVIII”. En: *Revista de Occidente*, Madrid, 1946, p. 186.

³ ZURETTI, JUAN CARLOS. *Belgrano. Sus realizaciones educativas*. Buenos Aires: Consejo Nacional de Educación, 1970, pp. 8-9.

No quiero perder el tiempo en sandeces, pregunto a los hombres sabios que conozco para que me den su sentir, y, así, no creo tener ni SALVADORES guna máxima libertina, sino muy fundadas en la razón. No obstante esto he comprado al Balcarcer y al oráculo de los filósofos, lo que leeré después que acabe con el inmortal Montesquieu *Esprit des lois*, que, actualmente, tengo entre manos⁴.

Rechazó de plano incorporar conocimientos que, en su opinión, no le serían útiles; y optó por las lenguas modernas, el italiano, el francés, el inglés; esto, sin dejar de valorar a la lengua española como instrumento común a las nuevas sociedades americanas. En esta etapa de su vida, frecuentó las tertulias literarias y científicas que estaban renovando el pensamiento en la España de su tiempo. También, practicó tempranamente el oficio de traductor del francés de las obra de Quesnay, el economista que admiraba. Belgrano, no obstante su identificación intelectual con la modernidad, conservó el respeto por la herencia cultural recibida de sus mayores y por la fe católica.

No leía solo por el placer de leer, sino para formarse como ciudadano, dado que, según afirma en su *Autobiografía*: “El bien público estaba a todos instantes a mi vista”⁵.

Sabemos que sufrió crueles decepciones; primero, como funcionario del gobierno colonial, y después, como político en la guerra de la Independencia, y que no pudo consolidar la vasta obra cultural y científica que se proponía. Pero su confianza en el poder de la educación para cambiar a la sociedad permaneció incólume.

En las memorias escritas para el Consulado, en las que es visible la influencia del abate italiano Antonio Genovesi, y de los ilustrados españoles Melchor Gaspar de Jovellanos y Pedro Campomanes, afirma que “La riqueza de los pueblos consiste en su inteligencia”, y relaciona al fomento de la industria con la educación. Consecuente con es-

⁴ BRAVO TEDÍN, MIGUEL. *Belgrano y su sombra*. Rosario: Homo Sapiens, 2003, passim.

⁵ BELGRANO, MANUEL. *Autobiografía y otras páginas*. Buenos Aires: Eudeba, 1966, p. 66.

ta premisa promovió, para dicho desarrollo, escuelas de comercio, donde se enseñaría Geografía, Estadística comercial comparada, Teneduría de libros, e idiomas. Observó, también, que en un país potencialmente rico, faltó de población y capacidades, donde la juventud crece en el ocio, se necesitan escuelas públicas gratuitas en todos los barrios de la ciudad y en las villas de campaña, para niños de ambos sexos. Los pobres debían asistir a la escuela y sin pagar cosa alguna por su instrucción: “Igualmente –escribe– se deben poner escuelas gratuitas para las niñas, donde se les enseñe la doctrina cristiana, a leer, escribir, coser, bordar, etc. Inspirándoles, principalmente, el amor al trabajo, para separarlas de la ociosidad, tan perjudicial, o más, en las mujeres que en los hombres [...]. Jamás me cansaré de recomendar la escuela y el premio. Nada se puede conseguir sin estos y nuestros trabajo e indagaciones quedarán siempre sin efecto si no se adopta”, escribe en la *Memoria*, de 1796⁶.

En su visión, la educación agrícola debía enseñar a aclimatar ganado de distintas razas, cultivar el lino y el cáñamo vinculados a la industria de la construcción de barcos, e incorporar nuevas experiencias, tales como dejar descansar la tierra y mutar de producciones, además de plantar árboles, que defenderían de la sequedad a los campos. Y desde luego, exigía libertad de comercio para sacar los frutos de la agricultura.

Dentro de esta idea, se constituyó en protector de la Escuela de Náutica y de Dibujo, fundada en 1799; compartió el proyecto y su ejecución, con el caracterizado grupo de marinos españoles que trabajó en el virreinato a fines del siglo XVIII, como Félix de Azara y Pedro de Cerviño.

⁶ Niños y niñas aprenderían a hilar lana y algodón, los varones con maestros y las mujeres con maestras, “pues contemplo utilísimo que haya esta separación en la escuela”. No simpatizaba con la coeducación, observa Juan Carlos Zuretti, en “Belgrano y la cultura”, *Revista Historia*, Buenos Aires, 1960, p. 49. Tampoco admitía en las escuelas de artes a negros y mulatos.

Ya en plena actividad revolucionaria, insiste en la urgencia de dar una mejor educación, en los artículos del *Correo de Comercio* (1810). Advierte:

Nuestros lectores tal vez se fastidiarán con que les hablamos tanto de escuelas; pero que se convenzan de que existen en un país nuevo que necesita echar los fundamentos de su prosperidad perpetua, y que aquellos, para que sean sólidos y permanentes, es preciso que se compongan de las virtudes morales y sociales que solo pueden imprimirse presentando a la juventud buenos ejemplos iluminados por la antorcha sagrada de la religión.

Pero ¿cómo formar las buenas costumbres y generalizarlas con uniformidad? Qué pronto hallaríamos la contestación, si la enseñanza de ambos sexos estuviera en el pie debido.

Con respecto a la educación de las mujeres es categórico: lamenta que el sexo que principalmente debería estar dedicado a sembrar las primeras semillas del conocimiento, esté condenado al imperio de las bagatelas y de la ignorancia...⁷. Repasa, después, el estado de la educación femenina en Buenos Aires, donde solo hay una escuela pública de niñas, la del Colegio de Huérfanas, y las demás son pagas, sin que nadie averigüe quiénes son las maestras y qué es lo que saben (teme que tengan malas costumbres y den malos ejemplos) .

Es lapidario al afirmar que el asunto de aumentar los establecimientos de enseñanza de niñas es más necesario de atención que la fundación de la universidad en esta capital, por la que tanto se ha trabajado. Más que aumentar el número de doctores importa la enseñanza de las que mañana han de ser madres⁸. Dicha intención no apunta a lo que hoy se entiende por la vocación femenina, extendida a todas las actividades y ramos del conocimiento, sino a la contribución de muje-

⁷ BELGRANO, MANUEL. *El Correo de Comercio de Buenos-Ayres*, del sábado 21 de julio de 1810, p. 168.

⁸ ZURETTI, JUAN CARLOS. *Belgrano. Sus realizaciones educativas*, op. cit., p. 71.

res mejor educadas como madres al bien público. En esto, respondía al pensamiento de la Ilustración española, que, en los escritos de Gaspar de Jovellanos, puso de relieve la cuestión de la educación de la mujer.

Como jefe militar, actividad en la que se inició tomando un maestro que le diera las nociones indispensables, y leyendo trabajos específicos, la educación fue parte de sus preocupaciones. Fue protector, por poco tiempo, de la Escuela de matemáticas para oficiales y cadetes de la guarnición de Buenos Aires, en agosto de 1810, porque pasó a encabezar la columna enviada por la Junta al Paraguay.

En ese cargo, volvió a ocuparse de la instrucción, cuando al llegar a Santa Fe, y enterado de la decadencia de la enseñanza de primeras letras, convoca al cabildo local a hacerse cargo del tema y amonestar a los padres negligentes que no envían a sus hijos instruirse. En Corrientes, con motivo de la formación de nuevos pueblos para agrupar a la gente dispersa en las campañas, Curuzú Cuatiá y Mandivosí, dispone que del producto de la venta de los solares se forme un fondo para la escuela, sin perjuicio de que los pudientes contribuyan con cuatro reales al pago del maestro por cada uno de sus hijos, hasta que el establecimiento se dotase con fondos públicos. También, el Reglamento para el régimen político y administrativo, y reforma de los pueblos misioneros, dispone se constituya un fondo permanente para sostener escuelas y explica con qué recursos⁹.

Entre tanto, tiene oportunidad de contribuir de su peculio a la iniciativa de formar la Biblioteca Pública de Buenos Aires, con donaciones cuantiosas de obras en francés, italiano, latín y castellano. Invita al director del establecimiento a que saque lo que necesita, sin reserva, de su colección particular... Sabía, por experiencia propia, que la lectura es el punto de partida del conocimiento, y la Biblioteca, la que guarda estos tesoros de la inteligencia.

Aun en medio de dificultades casi invencibles, el general José María Paz, que sirvió a sus órdenes, dice que la escuela militar que

⁹ *Ibidem*, p. 76.

formó Belgrano le dio a la patria no solo buenos militares, sino, además, buenos ciudadanos, porque predicaba las virtudes cívicas y morales. Es que para Belgrano, hacer la guerra solo adquiría sentido si se apuntaba a mejorar la sociedad. Despreciaba íntimamente el egoísmo de las élites, que solo se ocupaban de la revolución en la medida de sus intereses, y entendió, a partir de su dura experiencia militar, que era indispensable integrarse con el paisanaje y los indígenas para darles una idea más amplia de patria que la que implica la defensa exclusiva del suelo. Quería que las poblaciones civiles entendieran el cambio; que comprendieran que el sacrificio, el precio de la sangre y de las privaciones, se justificaba en la expectativa de los progresos sociales que el antiguo régimen les vedaba. Por todo eso, la educación era parte esencial de su proyecto.

Sabemos que Belgrano no se limitó a ordenar que otros trabajaran por la educación o que aportaran dinero; en su campaña a favor de la instrucción pública supo dar ejemplo, y cuando recibió de la Asamblea de 1813 un importante premio en dinero por las victorias militares obtenidas, se apresuró a donarlo. Vale considerar la meditada respuesta que dio a la Asamblea en esa oportunidad, al decir que sus cortos servicios y su aplicación a los deberes podían merecer el aprecio de la Nación, pero que ni la virtud ni lo talentos tienen precio ni pueden comprarse con dinero sin degradarlos; agregó que nada hay más despreciable para el hombre de bien, y para el verdadero patriota que merece la confianza de sus ciudadanos en el manejo de los negocios públicos, que el dinero o las riquezas, y que estos son escollos de la virtud y capaces de excitar la avaricia de los demás; que creía propio de su honor y de los deseos que lo inflamaban por la prosperidad de la patria dedicar el dinero del premio para dotar cuatro escuelas de primeras letras, en las que se enseñaran a leer, escribir, la aritmética, la doctrina cristiana y los primeros rudimentos de los derechos y obliga-

ciones del hombre en sociedad, en cuatro ciudades que carecían de ellas¹⁰.

Redactó de su mano el reglamento que las regiría. Escrito en un período de transición del viejo orden a la modernidad, los artículos del reglamento se inspiran en ambos: la obligación de la misa diaria, el aprendizaje de memoria del catecismo, la autorización de azotes para los alumnos díscolos, aplicados separadamente de los demás para evitar la humillación excesiva, se inscriben en la educación tradicional. Dejaba la administración de la escuela en las manos del cabildo, como era de rigor. Más novedoso era el lugar de privilegio asignado al maestro, designado por oposiciones, en los festejos “del aniversario de nuestra regeneración política”, se le daría asiento en el cuerpo del Cabildo, reputándosele como padre de la patria. Como contrapartida, se le exigía conocimientos, moderación y dulzura en el trato, un espíritu nacional que le hiciera preferir el bien público al privado, “y estimar en más la calidad de americano que la de extranjero”.

Este reglamento, en el que Belgrano se dio el gusto de prohibir la exhibición de lujo, sirvió de modelo, parcialmente, para las escuelas de Córdoba y de Buenos Aires¹¹.

“Nadie me separará de los principios que adopté cuando me decidí a buscar la libertad de la patria amada”, afirmó Belgrano en 1813, y mantuvo su compromiso ético hasta la muerte.

Hoy nos para conmemorar a Manuel Belgrano y es lícito preguntarse: ¿cuál es el vínculo entre los argentinos actuales y este prócer, quizás, el más admirable de la generación de Mayo? En la revisión de los valores del pasado, que tienen lugar en estos tiempos en la Argentina, la vigencia de Belgrano como padre de la patria constituye una señal alentadora. Vale la pena mantener viva su memoria. Si se trata de elegir una biografía indispensable para orientarse en el laberinto del

¹⁰ BARCÓN OLESA, J. *Belgrano educador*. Buenos Aires: Talleres Gráficos Argentinos, 1933, pp. 33-34.

¹¹ SALVADORES, ANTONIO. *La enseñanza primaria y universitaria hasta 1830*. ANH, p. 293.

pasado, la de Belgrano figura en primer término. Si hay que encontrar un ejemplo de civismo, ahí está Manuel, sus ideas, sus aportes concretos, su ejemplo.

Este homenaje de las Academias nacionales en el bicentenario de la creación de la bandera, el éxodo jujeño y la victoria de Tucumán, que coincide con el Día del Maestro, instituido en memoria de Sarmiento, invita a reflexionar acerca de la contribución de estos patriotas a la consolidación de la nación argentina. En efecto, los países serios se construyen sobre la base de políticas de Estado pensadas, aceptadas e implementadas en un largo plazo. Nuestra política educativa reconoce en Belgrano a la figura de la generación de Mayo que más hizo por la educación popular, y en Sarmiento a quien, medio siglo después, puso en marcha ese proyecto actualizado y renovado. Para ambos, y para quienes colaboraron en esta labor, la educación era la clave de la felicidad pública, postulado tan vigente hoy como la memoria limpia y lozana de Belgrano, digna de fortalecer la identidad nacional con su ejemplo de entrega y de grandeza.

PRESENTACIÓN DEL LIBRO
LA EDUCACION PÚBLICA DE GESTION PRIVADA.
¿DE QUÉ HABLAMOS CUANDO HABLAMOS DE ESCUELAS
*PRIVADAS EN LA REPÚBLICA ARGENTINA?**

AC. JORGE A. RATTO

DeSEO agradecer la oportunidad que me brinda COORDIEP y la generosidad de quienes hicieron posible que hoy este aquí presentando este libro. Realmente, es una responsabilidad, y al mismo tiempo un privilegio compartir este encuentro con todos ustedes.

Se trata de un libro útil, un libro de consulta, un libro oportuno y un libro importante.

Un libro útil, porque brinda, en forma sistemática y ordenada, información histórica sobre la educación privada desde antes del nacimiento de la patria hasta nuestros días.

- Útil porque nos ofrece actualizada información pedagógica y administrativa para una mejor gestión educativa;
- útil porque nos presenta la más amplia información jurídica vinculada con la educación de gestión privada en nuestro país;
- en definitiva, útil porque nos permite unificar el lenguaje y los criterios cuando hablamos de escuelas privadas en la República Argentina.

* El libro *La educación pública de gestión privada. ¿De qué hablamos cuando hablamos de escuelas privadas en la República Argentina*, del académico Alfredo van Gelderen, Dr. Carlos Galli y Prof. Enrique Martín, editado recientemente por la COORDIEP, fue presentado por el académico Jorge Ratto y el Lic. Ricardo Moscato. Este libro constituye una necesaria obra de consulta, por la historia de la educación privada que allí se desarrolla, la presentación de la normativa legal e internacional referida a la educación, y los datos estadísticos sobre la educación de gestión estatal y privada que se incluye.

Un libro de consulta por lo concreto, preciso y acotado en la información que nos brinda en cada uno de sus capítulos y subtemas, sin duda, significativos y relevantes en relación con el título o tema central.

- En la consulta reconocerán ustedes una progresión lógica de las ideas, coherencia y cohesión en los conceptos, comentarios y opiniones de los autores.
- Coherencia y cohesión, porque es posible extraer una idea global de cada uno de los capítulos y del texto en general, en coincidencia con los objetivos fundacionales de COORDIEP.

Un libro oportuno porque, quizá, sea este el momento oportuno para insistir y ratificar el concepto de educación integral, la importancia de la libertad de enseñanza y la misión de la escuela en un complejo contexto social, para enfocar, en toda su amplitud, la problemática cultural actual y sus consecuencias pedagógicas. Un contexto social donde el concepto de “educar” requiere de la paciencia y la pasión de los educadores para sacar a luz las energías interiores de un niño, de un adolescente, de un joven; energías tanto intelectuales como afectivas, espirituales y prácticas... Potencias que pueden estar dormidas, inexploradas, pero que deben ser orientadas y reorientadas para su plena realización y desarrollo.

Un libro importante, porque, precisamente, los autores de esta obra son portadores de un mensaje.

- Un mensaje que es fruto de la experiencia, la sabiduría y la pasión de los autores por la educación en general, y por la educación pública de gestión privada en particular.
- Mensaje con sentido de esperanza; el sentido de la esperanza que nos señala Su Santidad Benedicto XVI en la Carta Encíclica *Spe Salvi*: “Podemos afrontar nuestro presente, aunque sea un presente fatigoso; un presente que se puede vivir y aceptar si lleva hacia una meta, si podemos estar seguros de esa meta y si esa meta es tan grande que justifique el esfuerzo del camino”.

- Un mensaje que es aporte “para la reflexión y la formación de criterio en los temas actuales de la educación argentina”, como lo señala, con acierto, el Dr. Norberto Baloira, secretario ejecutivo de COORDIEP, en el prólogo del libro.

Permítanme ustedes repasar, sintéticamente, el itinerario, el camino seguido por los autores, como una forma más de fundamentar lo útil, lo oportuno y lo importante de este libro de consulta permanente.

En los primeros tres capítulos se presenta lo que podríamos llamar el marco teórico, con argumentaciones consistentes que demuestran el acabado conocimiento y la experiencia, más que suficiente, de los autores en el campo de la educación privada, de la libertad de enseñanza y la autonomía de gestión.

El capítulo 1 lleva por título “La libertad de enseñanza”.

Con acierto, los autores inician la obra vinculando los términos educación-cultura-libertad, destacando el derecho de la educación como:

- bien público;
- como responsabilidad social;
- como parte fundamental de los derechos de todas las personas.

Los autores lo hacen en el marco de las prescripciones constitucionales, los pactos internacionales y las actuales legislaciones nacionales y jurisdiccionales vigentes, rescatando el concepto de modelo constitucional educativo federal, libre y de unidad nacional.

Destacan, en este primer capítulo, la necesidad de mantener la plena vigencia de la libertad de enseñanza en el sistema educativo argentino y todos los derechos que ese principio implican.

En el capítulo 2, los autores se ocupan “Del amplio ejercicio del derecho a la libertad de enseñanza”.

Retoman el derecho a la libertad de enseñanza para garantizar la calidad educativa para todos y en atención de las necesidades formativas de cada uno.

Aparecen en este capítulo, claramente, enunciados dos conceptos. Por un lado, la triple función de la escuela en la actualidad: formación integral de sus alumnos, capacitación permanente y en servicio para sus equipos pedagógicos y orientación a las madres y padres. En definitiva, la escuela como ámbito para la trasmisión crítica de la cultura, con sentido e intención formativa.

Y, por otra parte, la función del docente como animador, mediador, observador e interlocutor válido en el proceso formativo integral de sus alumnos.

En mi modesta opinión, en estos dos primeros capítulos, el mensaje que nos trasmiten los autores es coincidente con uno de los objetivos de COORDIEP: la defensa del derecho de cada hombre de adquirir la verdad y el poder trasmitirla libremente a los demás, mediante la vigencia del principio constitucional de enseñar y aprender.

En el capítulo 3, “las escuelas de gestión privada”, culmina lo que me permito en llamar el marco teórico de esta obra con conceptos sobre la atención a la diversidad y a la generación de estrategias de inclusión para hacer efectivo el derecho a la educación; para promover la cohesión social, la igualdad de oportunidades, de acceso y egreso para todos los alumnos.

Se reafirma el principio de escuelas diversas para atender a públicos diversos y para contribuir, de esta manera, a la construcción de un país más justo, más solidario y más inclusivo.

Los autores plantean y aclaran enunciados de críticas injustas que se le hacen a las escuelas públicas de gestión privada; afirmaciones y versiones erróneas, algunas de carácter ideológico, otras debidas a fenómenos mediáticos casi incomprensibles y desorientadores, que, finalmente, los autores se ocupan de aclarar debidamente.

Las escuelas públicas de gestión privada no son contrarias ni compiten con las escuelas públicas de gestión estatal, pero tampoco constituyen un subsistema; son parte del sistema educativo argentino, según lo establece la actual Ley de Educación Nacional.

Por lo tanto, la idea es cooperar con el Estado Nacional y las distintas jurisdicciones, para fortalecer el sistema educativo argentino y elevar la calidad de vida por medio de una mejor educación, impartida y recibida en libertad, que esté al servicio del bien común, conforme con los valores de la nacionalidad y con los principios, derechos y garantías consagrados en la Constitución Nacional. Una nueva coincidencia con los objetivos de COORDIEP.

El capítulo 4 lleva el título de “Historia del desarrollo de la enseñanza privada en el país”.

Extenso capítulo, donde los autores presentan los orígenes de la enseñanza privada en el país, anterior al nacimiento de la patria, con las contribuciones hechas por las congregaciones religiosas de los padres dominicos, franciscanos, mercedarios y jesuitas, hasta la actualidad.

En este capítulo se analizan y comentan, con ajustadas opiniones e interpretaciones, las leyes y decretos vinculados con el quehacer educativo en general, y en especial, para el quehacer de las escuelas privadas, inicialmente llamadas “incorporadas” a la enseñanza pública. Desde la Ley 934, designada por Avellaneda como la “Ley de Libertad de Exámenes”, pasando por la Ley 1420, con la necesaria reglamentación para las escuelas y colegios “particulares”, la trascendente Ley 13 047, durante la primera presidencia de Perón, donde se establecen los criterios para encarar la iniciativa privada en cuanto a la organización escolar y pedagógica y los derechos laborales de los docentes, hasta analizar las leyes y decretos que determinaron importantes avances durante la presidencia del Dr. Arturo Frondizi y la creación del Servicio Nacional de Enseñanza Privada.

En este pormenorizado análisis jurídico, los autores se detienen, específicamente, en la Ley Federal de Educación, en la actual Ley de Educación Nacional y las más recientes leyes de transferencia de servicios educativos, de educación superior, de educación técnico profesional, de financiamiento educativo, de educación sexual.

El capítulo 5 es, a mi juicio, un capítulo de integración y articulación. Los autores nos hablan de la “Gestión privada: características propias y sus contribuciones al sistema educativo”.

Digo que es de integración y articulación, porque se integra y articula el marco teórico con el análisis histórico-jurídico y la función del Estado en materia pedagógica y en la administración económica y contable.

Se analizan y comentan las facultades establecidas en la actual Ley de Educación Nacional para crear, administrar y sostener escuelas de gestión privada; matricular, evaluar y emitir certificados y títulos de validez nacional; proponer y nombrar a su personal directivo, docente, administrativo y auxiliar; formular planes y programas propios; participar en el planeamiento educativo. Sin embargo, los autores señalan –diría yo, con valentía– que en el texto de la citada ley falta una determinación más firme para poner en funcionamiento ciertos instrumentos que posibiliten su ejercicio; tales como elegir textos de enseñanza, normas propias para la convivencia escolar, participación equitativa en el presupuesto escolar.

El capítulo finaliza con comentarios sobre el derecho de admisión y las contribuciones al sistema educativo en cuanto a la diversidad, la pluralidad, la democratización escolar, la universalidad, la calidad educativa y el desafío de enseñar para incluir.

El desafío que nos proponen los autores es el respaldo y la promoción de un enseñanza de iniciativa privada, plural, democrática e integrada –de pleno derecho, al sistema educativo oficial–, evitando toda discriminación, diferenciación, exclusión, limitación o preferencia en el campo de la educación, para reafirmar el principio de igualdad de oportunidades por medio de la libre elección de servicios educativos para todos.

En el capítulo 6, “Planes y programas propios”, se comentan las posibilidades de formular proyectos diversos y propios de cada institución privada como posibilidad cierta para enriquecer los planes ofi-

ciales vigentes en los distintos niveles y modalidades. Capítulo que adquiere relevancia especial con el actual panorama del sistema educativo federalizado, para reafirmar la plena vigencia de la autonomía de gestión y para que no se pongan trabas u obstáculos al funcionamiento normal de las escuelas, de modo que los estudios puedan desarrollarse sin trabas, conforme a las tradiciones nacionales, religiosas y lingüísticas de los habitantes.

El capítulo 7 nos habla de la “Educación a distancia”, como alternativa válida para la escolarización de jóvenes y adultos, las dificultades y preocupaciones que nos plantea la educación a distancia, las ofertas y los logros en los últimos años.

En los capítulos 8, “Marco acuerdo federal”, y 9, “El aporte estatal”, los autores dejan, claramente, señalados, por un lado, el logro de la diversidad federal en la unidad nacional, después de la federalización concretada por la transferencia de los servicios educativos a las jurisdicciones. Y, por otra parte, el logro del aporte estatal como obligación constitucional y el respeto a la libertad de enseñanza.

Leemos, en la contratapa del libro, un párrafo del documento del Seminario Interamericano sobre Planeamiento Integral de la Educación-OEA-UNESCO, realizado en Washington, en 1958: “El planeamiento integral de la educación no es solo el estudio de la contribución del Estado a la solución de los problemas educativos, sino, también, el estudio del importante papel que desempeña el sector privado. Si así no fuere, dejaría de ser integral. El planeamiento debe, por lo tanto, evaluar objetivamente la contribución del sector privado, y darle la debida importancia en la coordinación total, para alcanzar las metas propuestas”, fin de la cita. Personalmente, creo que el Estado tiene que darse cuenta de que por sí solo no podrá resolver el problema de la educación, respaldar a la enseñanza privada, respetar su autonomía; y que es obligación del Estado facilitar, hasta el máximo, el desarrollo de la enseñanza privada en todos los campos.

Los capítulos 10, 11 y 12 están dedicados, respectivamente, a “La junta coordinadora de enseñanza privada de la República Argentina” (COORDIEP), a los “Encuentros federales de enseñanza pública de gestión privada organizados por COORDIEP” y a las “Asociaciones que integran COORDIEP”.

La creación e integración en el panorama educativo del país, desde 1988, de COORDIEP, congregando a dirigentes, directivos, docentes y especialistas de la enseñanza privada que guían sus acciones a favor de la promoción y defensa de los derechos de las instituciones de educación de gestión privada.

La reseña de los encuentros federales realizados, desde el año 2003, en San Luis, provincia de Buenos Aires, Córdoba, Entre Ríos, Misiones, Mendoza, Santa Fe, creando fuertes vínculos, sólida comunicación, enriquecedor diálogo, orientaciones con especialistas, intercambio de experiencias innovadoras.

Se incluye el acta fundacional de COORDIEP del 9 de junio de 1988. La historia y las finalidades de cada una de las Asociaciones, que integran y que representan a instituciones de enseñanza privada de todo el país, desde el nivel inicial al terciario, incluyendo universidades, educación especial y adultos.

Finalmente, en el último capítulo se presentan “Datos comparativos” del Ministerio de Educación de la Nación con el relevamiento de establecimientos, matriculación por sector de gestión según las jurisdicciones, tasas de promoción, repitencia, abandono. Datos referidos a los niveles inicial, primario, secundario, superior, especial, y de jóvenes y adultos.

Sin duda, fue un acierto de COORDIEP convocar a Carlos Galli, Alfredo van Gelderen y Enrique Martín para elaborar esta obra que hoy presentamos. Fue un acierto, porque fueron quienes marcaron, y seguirán marcando, rumbos, itinerarios, huellas y construyendo caminos para “propender a la plena vigencia de la libertad de la cultura

como suprema expresión de la inteligencia y la voluntad del hombre y afirmación de su naturaleza social”.

Gracias, Carlos; gracias, Alfredo; gracias, Martín, de todos los que estamos acompañando la pasión misionera de ustedes para reformular nuestras escuelas y renovar el compromiso ético con la sociedad y, fundamentalmente, con nuestros alumnos.

Muchas gracias.

HACIA UNA IDENTIDAD DE LA PROFESIÓN DOCENTE*

AC. JORGE A. RATTO

Los actuales desafíos en la formación inicial y continua de los docentes

Entre los desafíos que nuestro sistema educativo necesita enfrentar y resolver, en particular, en los niveles primarios y secundarios, podemos mencionar, la necesidad de:

- **Impulsar y sostener un proceso de evaluación permanente** de las prácticas pedagógicas y de la gestión institucional de las escuelas en su contexto; por ejemplo, a través de encuestas auto-administradas a supervisores, equipos directivos y docentes¹. La evaluación del desempeño docente es clave, pero es necesario tener un marco o un modelo que establezca qué cosas evaluar, establecer estándares de evaluación. Por ejemplo, estándares de conocimientos (qué debería saber un docente); de desarrollo profesional (qué debería hacer); de actitudes (cómo debería comportarse profesionalmente).
- **Fomentar y expandir la profesionalización de los docentes** en los distintos niveles del sistema educativo para mejorar la calidad

* Fundación de Altos Estudios en Ciencias Comerciales. II Jornada de intercambio. La calidad de la enseñanza en la educación terciaria. El desafío de sostener una propuesta educativa de calidad. Como compromiso que debe ser compartido y ejercido con responsabilidad por el gobierno, las instituciones de formación de nivel superior y los profesores que enseñan en ellas.

¹ Encuestas que no tienen vínculo con la evaluación de desempeño prevista en el Estatuto Docente, ya que esta última es de carácter individual, y su objetivo es laboral o escalafonario, relacionado con los procesos de selección para el ingreso a cargos (ascensos) y con la asignación de estímulos en relación con el desarrollo profesional.

de la enseñanza. Esto es, lograr un mayor nivel de profesionalización en la función docente; concepto que debería instalarse desde los institutos superiores de formación docente.

Podemos decir que, en muchos casos, la tarea docente se basa en esquemas prácticos, con decisiones que, en más de una ocasión, se toman sobre una base empírica: las propias experiencias del docente, sin demasiados conocimientos teóricos y consistentes que justifiquen la práctica. Muchas decisiones se toman con un enfoque práctico-artesanal, con bajo nivel de profesionalidad.

En distintas oportunidades y ámbitos se ha reflexionado acerca del **desarrollo profesional de la docencia** como “proceso permanente, continuo y dinámico”. La principal conclusión del Informe McKinsey, publicado en el año 2010, a partir de la comparación de los diez mejores sistemas educativos del mundo (Finlandia, Corea del Sur, Japón o Canadá), señala que “el nivel educativo de un país depende de la formación, motivación y aprendizaje permanente de sus profesores”.

Con frecuencia, las actividades de capacitación, actualización y perfeccionamiento docente se vinculan directamente con la formación pedagógico-didáctica, la actualización de contenidos y los criterios para planificar, orientar y evaluar, dejando de lado aspectos vinculados con la formación antropológica, la concepción ética, el compromiso moral, la empatía comunicacional, la autoestima, el análisis crítico y reflexivo sobre la propia práctica, la relación entre la teoría y la práctica.

Considero que las estrategias para un desarrollo profesional de la docencia deben contemplar no solo **definiciones pedagógico-didácticas**, sino justificaciones desde la **formación antropológica**. La definición del aspecto antropológico fundamentará el modelo pedagógico, y desde ese modelo, optar por un estilo de enseñanza y de aprendizaje, un estilo de relación educativa y hasta un estilo de organización institucional.

Según las conclusiones del informe “Completar la escuela. Un derecho para crecer, un deber para compartir”, con datos del 2011 para

América Latina y el Caribe, realizado por UNICEF/UNESCO, en nuestro país faltan más docentes con formación universitaria y pedagógica. El estudio de la Organización de Estados Iberoamericanos, “Miradas sobre la educación en Iberoamérica” señala que “menos del 20 % de los profesores tiene formación universitaria y recursos pedagógicos suficientes”.

La reforma que se hizo en nuestro país en el año 2009, para ampliar del tiempo de formación de los docentes, tuvo algunos aspectos positivos; pero debería haber más incentivos. Por ejemplo, que con esos cuatro años, luego puedan aplicar a un posgrado.

La formación docente está hoy desafiada por todos los cambios que se dan en la sociedad y en la escuela. Los docentes se encuentran hoy con prototipos de alumnos que no están en los libros habituales de enseñanza. Personalmente, no creo que solo el pasaje por la universidad resuelva automáticamente el problema. Lo que hay que lograr es que los institutos terciarios que hoy están funcionando tengan una dinámica similar a la universidad y no tanto a un nivel secundario.

El **desarrollo profesional docente**, en el marco de una nueva cultura profesional, implica una actitud de constante aprendizaje y superación, que posibilite proyectar la iniciativa personal en el marco del ideario y proyecto educativo de cada institución. Esta iniciativa personal y esta participación creativa no significan participación individual, sino mejorar la participación grupal.

Por eso, resulta indispensable implementar “programas permanentes de formación docente en las instituciones educativas”, a través de las distintas modalidades, y la aplicación de los recursos tecnológicos disponibles hoy y los que puedan aparecer en el futuro.

Una de las mayores dificultades es que, en general, la capacitación es pensada como una iniciativa individual de los profesores, cuando hay suficiente evidencia que la capacitación docente que genera mayores beneficios es aquella desarrollada por los equipos de directores y profesores en el propio ámbito institucional. La capacitación en el nivel institucional redunda en mejores resultados que aquella que es

asumida solo individualmente, y esto es porque la capacitación colectiva genera capacidades institucionales en los equipos pedagógicos.

Las ideas previas en la formación docente inicial y en servicio

Las ideas previas tienen un lugar relevante en la construcción del conocimiento y, ciertamente, deberían tenerlo también en las diversas instancias de formación docente (inicial y continua).

La esencia del proceso de aprendizaje significativo reside en que las ideas expresadas simbólicamente son relacionadas, de modo no arbitrario y sustancial (no al pie de la letra), con lo que el alumno ya sabe. Por relación sustancial y no arbitraria queremos decir que las ideas se relacionan con algún aspecto existente, específicamente relevante en la estructura cognoscitiva del alumno (Ausubel y otros, 1983).

Sabemos que los nuevos conocimientos se construyen sobre los saberes previos; y esto, que parece tan claro en la relación maestro/profesor y alumnos de los niveles primario y secundario, no siempre es tenido en cuenta en la formación de los futuros docentes y en las distintas ofertas de capacitación en servicio para los docentes.

En muchos casos, esas “ideas o concepciones previas” están sustentadas en “experiencias personales cotidianas”, en las “representaciones” que sobre el quehacer educativo poseen quienes están involucrados en los procesos de formación docente, en el contexto en el que desarrollan sus actividades, en el intercambio con los pares, etcétera.

La consideración de las ideas previas como una de las estrategias metodológicas en el proceso de formación docente, alude no solo a los conocimientos teóricos previos, sino, también, a las experiencias escolares previas, a través de las cuales se han ido incorporando modos de intervención y actuación que, con cierta frecuencia, reproducen prácticas rutinarias para resolver situaciones semejantes.

Esto nos lleva a pensar en “estrategias superadoras” para la formación profesional de los docentes, que posibiliten:

- Abrir espacios para la “evaluación y reflexión individual y conjunta” sobre las concepciones previas, las representaciones y las experiencias personales; intercambiar y compartir experiencias y saberes, conocer fortalezas pero, también, debilidades y carencias para “estimular la cultura de colaboración”.
- Articular las concepciones que traen los docentes con la “teoría, la investigación y la innovación” en materia de gestión educativa.
- Relacionar la práctica profesional con el conocimiento teórico que la debe sustentar y considerar los aportes provenientes del campo teórico para la discusión de algunos aspectos de la gestión educativa.
- Potenciar la construcción de nuevos conocimientos, representaciones, y modos de pensar y actuar.

Creemos que establecer relaciones sustanciales entre los saberes y experiencias previas con los saberes nuevos, es necesario para otorgarle “significado” a la capacitación docente.

Esta significatividad se promueve mediante: “preguntas, debates”, planteando inquietudes; presentando aquella “información” que pueda servir de puente entre lo que ya saben quienes se están capacitando y aquello que deban perfeccionar o actualizar.

Este tipo de “interacciones” nos permitiría contar con indicadores valiosos para contrarrestar todo lo que implica un simple aprendizaje acumulativo o un aprendizaje librado puramente a la espontaneidad; y para superar la clase magistral o la clase limitada a la lectura de textos como único recurso didáctico.

Si bien el trabajo con las ideas previas que posee el futuro docente, o el docente en servicio, constituye una estrategia importante en la construcción del conocimiento, es el profesor responsable de la capacitación, quien, con su intervención, determinará un mayor o menor grado de amplitud y profundidad en los significados construidos. En este sentido, debemos señalar que no es conveniente pensar en un camino homogéneo y único para la dinámica de las clases en la forma-

ción docente. Se trata de dar respuesta a la diversidad, generando propuestas didácticas que vinculen “diferentes vías de acceso al conocimiento”, facilitando la recuperación de la comprensión intuitiva, y llevándola a una comprensión más genuina.

Por eso, además del diálogo, la discusión, el debate y la reflexión crítica a partir de las ideas previas y los aportes de los docentes en formación, sugerimos incluir en las acciones de capacitación:

- el manejo de distintas fuentes de información bibliográfica, y por Internet: análisis crítico de documentos, artículos, enfoques y teorías; de idearios y proyectos educativos institucionales; de normas de convivencia institucionales; etcétera;
- la incorporación de las TIC para potenciar y profundizar las investigaciones y los aprendizajes;
- la elaboración de diagramas, mapas y redes conceptuales, con las ideas desarrolladas en las clases;
- el relato y la presentación de experiencias escolares significativas;
- las entrevistas con directivos, supervisores y especialistas;
- el análisis de documentos elaborados y aplicados por distintas instituciones educativas, tanto de gestión estatal como privada (proyectos de articulación y transición, planes anuales de gestión, fichas personalizadas de orientación para alumnos, guías para la observación de clases, evaluación del desempeño docente, etc.).

En definitiva, “fortalecer la formación docente inicial y priorizar la capacitación docente continua” a través de cursos, talleres, seminarios y encuentros, que apunten a analizar los problemas de comprensión y los obstáculos epistemológicos que se presenten en la enseñanza y el aprendizaje de contenidos científicos, y considerar la introducción de nuevas estrategias didácticas.

Las competencias para el “ser profesional docente”

Sería importante reflexionar sobre algunas competencias vinculadas con el “ser profesional docente”, tales como el dominio del saber específico, la concepción ética, la empatía comunicacional, la autoestima.

1. Dominio del saber específico o propio: planificación, prácticas de enseñanza y evaluación

Este componente de idoneidad implica el dominio de los contenidos científicos propios de su materia y de los “procesos de apropiación del conocimiento” que posibilitan una adecuada selección, jerarquización e integración de los contenidos, las estrategias metodológicas, los valores y actitudes.

Un docente tiene que saber, no solo sobre su materia, sino, también, sobre el desarrollo de los niños y adolescentes, y sobre las estrategias necesarias para trabajar con diversos tipos de aprendizaje y con las distintas vías de acceso al conocimiento.

Conocer los fundamentos del aprendizaje supone saber por qué se hace tal o cual cosa, cuándo y por qué será necesario cambiarlo o hacerlo de otro modo.

Esta competencia del ser profesional docente implica:

- *Saber planificar*: adecuar y adaptar la planificación didáctica a las necesidades e intereses del grupo; al resultado de las evaluaciones realizadas.
- *Saber orientar el aprendizaje de los alumnos*: a partir de situaciones problemáticas con sentido y significado, indagando las ideas previas, utilizando diversos recursos didácticos. El profesor ya no tiene que ser la única fuente de información, sino que debe ser un orientador; un facilitador que ayude a los estudiantes a encontrar lo que buscan; un orientador de expectativas y objetivos de aprendizaje.

- *Saber evaluar:* comunicando los criterios de evaluación, corrección y evaluación, haciendo las devoluciones correspondientes en tiempo y en forma.

El nivel de los docentes influye más que cualquier otra variable para lograr resultados positivos en la enseñanza y el aprendizaje.

La calidad de un docente puede marcar la diferencia en el aprendizaje de los alumnos y contrarrestar o, por lo menos, atenuar las desventajas socioeconómicas.

2. Concepción de ética: congruencia entre el ser, el decir y el hacer

Si bien es necesaria la formación de sólidas competencias científicas y didácticas, también es fundamental una formación profesional con “sólidas competencias éticas”. Un profesional solo puede comportarse como tal, y de manera digna, si posee y desarrolla determinados valores y actitudes. Por eso, es imprescindible que los docentes adquieran criterios fundamentales éticos en su campo profesional: “congruencia entre el ser, el decir y el hacer”.

El desarrollo de todas las potencialidades de la persona requiere de docentes que prioricen su función formativa, contribuyendo a forjar personalidades responsables, con una adecuada escala de valores, capaces de hacer opciones justas y libres; en definitiva, con el adecuado dimensionamiento espiritual de la creatura humana.

El ejercicio profesional docente requiere un gran compromiso para ponerse al servicio de los alumnos y estudiantes. Su motivación principal debe ser esa: hacer todo lo que sea necesario para que todos y cada uno de los estudiantes aprendan; son actores claves al servicio del bien común, educando a otras personas. Maestros y profesores representan a la sociedad al asumir ese rol. Ahora bien, para mantener esa motivación, creo que los docentes necesitan una comunidad que los apoye; y necesitan ser respetados, y no siempre es el caso.

3. Empatía comunicacional: el clima escolar

El tema de la comunicación como situación actitudinal es otro de los requisitos de profesionalización para participar activa y creativamente en los trabajos grupales que se realicen en toda la institución educativa. En esta competencia comunicacional se debe considerar la calidad de los vínculos que el docente mantiene con los diferentes miembros de la comunidad educativa, por la importancia que dichas relaciones tienen en la tarea pedagógica.

Por ejemplo: fluida comunicación con los colegas y con las familias; participación activa en la elaboración, evaluación y ajustes del proyecto educativo institucional; participación en experiencias de socialización entre docentes, familias de los alumnos, directores, supervisores, para plantear problemáticas de las instituciones educativas.

Mientras no se logren “optimizar las comunicaciones entre los docentes”, hasta que no se manejen mejor las relaciones interpersonales, poco es lo que se podrá avanzar en los procesos de transformación institucional. Los mejores resultados no solo se logran con mejoras académicas o pedagógicas o con un equipamiento adecuado; se alcanzan cuando se levantan las barreras de la comunicación, que muchas veces traban el proceso educativo de una institución.

Por eso, es importante generar políticas y espacios institucionales que estimulen el desarrollo profesional y ámbitos de satisfacción personal.

Michael Fullan (pedagogo canadiense, autor de *El significado del cambio educativo*), señala como

un error buscar la calidad docente promoviendo la capacitación individual, en lugar de promover las soluciones de equipo. No se trata de responsabilizar a cada docente, sino generar sistemas de formación docente de calidad y buenos equipos de trabajo en cada escuela.

4. Autoestima: confianza y valoración de lo que está haciendo cada docente

Un buen profesional debe “creer y tener confianza en lo que está haciendo, y creer que es capaz de hacerlo mejor”. Esto significa espíritu de superación constante: capacitación, actualización, perfeccionamiento. Significa participación en diversas instancias pedagógico-culturales, tales como: asistencia y ponencias en jornadas pedagógicas y congresos educativos, dictado de cursos de capacitación, publicaciones de artículos o libros, participación en foros de intercambio, ateneos, seminarios, exposiciones culturales o artísticas, ferias de ciencias.

Estimulando positivamente a un docente en sus capacidades, seguramente, disminuiremos las posibilidades de fracaso.

En muchos casos, las actividades docentes están encuadradas por un conjunto de normativas que no constituyen, precisamente, un estímulo de crecimiento y superación. Por ejemplo, en una evaluación docente pesa más la antigüedad que el desempeño de calidad: “aunque la experiencia es importante, es necesario aclarar que no es lo mismo veinte años de experiencia, que un año repetido veinte veces”.

Tengo el deseo y la esperanza que se haga realidad ese compromiso compartido, ejercido con responsabilidad por el gobierno, las instituciones de formación de nivel superior y los profesores que enseñan en ellas, para mejorar, realmente, la calidad educativa.

Muchas gracias.

**DECLARACIÓN
“ADOCTRINAMIENTO POLÍTICO
PARTIDARIO EN LAS ESCUELAS”**

Buenos Aires, agosto de 2012

Entre los objetivos fundamentales de la Academia Nacional de Educación se encuentra el de actuar como institución capaz de asumir la responsabilidad de una celosa custodia del cumplimiento de los valores y principios fundamentales expresados en la Constitución Nacional, y de inspirar y respaldar esfuerzos tendientes a favorecer el avance de la democracia y la justicia social en todos los procesos y manifestaciones del quehacer educativo nacional. Así lo ha cumplido siempre.

El 27 de diciembre de 2006 se aprobó el Decreto 1938, que promulgó la Ley de Educación Nacional. Su texto dice: “Por tanto, téngase por Ley de la Nación N.º 26 206, cúmplase, comuníquese, publíquese, dése a la Dirección Nacional del Registro Oficial y archívese. Néstor Kirchner-Alberto A. Fernández-Daniel F. Filmus”.

El artículo 11, inciso i, de la Ley 26 206, cuyo cumplimiento dispuso el Decreto 1938/06, establece que los fines y los objetivos de la política educativa nacional son, entre otros, asegurar la participación democrática de docentes, familias y estudiantes en las instituciones educativas de todos los niveles. Esta participación no incluye las organizaciones políticas con actividades partidarias.

Por esta razón, la Academia Nacional de Educación ve con preocupación la serie de hechos de los que hemos tenido público conocimiento en estos días –violatorios de los fines y objetivos de la política nacional establecida en la Ley 26 206–, donde grupos partidistas han desarrollado, en varias escuelas del país, talleres de adoctrinamiento partidario, con presencia en el interior de los establecimientos

de personas ajena s a la educación, con banderas, lemas, cantos y figuras de facciones políticas.

Estos métodos de adoctrinamiento de niños y jóvenes en el seno mismo de las escuelas, aparte de ser violatorios de la ley, constituyen una práctica condenable, por haber sido históricamente utilizada por regímenes totalitarios para adoctrinar a la juventud. Valoramos las acciones de todos aquellos que preservan y respetan el ideario de una sociedad democrática, en la que no caben ni el silencio ni la tolerancia, la anuencia o la autorización por parte de las autoridades educativas nacionales, provinciales o propias de cada establecimiento, frente a acciones de carácter sectario.

No se puede avalar dicho actuar ilegal y desconocer todo el esfuerzo que los docentes argentinos hacen, desde siempre, y día a día, para formar como democráticos ciudadanos a nuestros niños y adolescentes. Pensar que este proceder es necesario para formar argentinos, porque durante mucho tiempo deformaron a los argentinos, implica que ni los docentes ni las autoridades de los colegios ni las autoridades educativas de la Nación y de las provincias cumplen con sus objetivos.

No se puede ignorar la tarea cotidiana de nuestros maestros y profesores y descalificar con injusticia el aporte que realizan para la construcción de una patria democrática.

Por las razones expuestas, convocamos a las autoridades de todos los sectores para que den cumplimiento con lo establecido en el artículo 3 de la Ley de Educación Nacional: “La educación es una prioridad nacional y se constituye en política de Estado para construir una sociedad justa, reafirmar la soberanía e identidad nacional, profundizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, respetar los derechos humanos y libertades fundamentales, y fortalecer el desarrollo económico-social de la Nación”.

Por el Pleno

Jorge Adolfo Ratto
Académico secretario

Pedro Luis Barcia
Académico presidente

REPERCUSIONES DE LA PRECEDENTE “DECLARACIÓN”

Se han recibido numerosas adhesiones de personalidades e instituciones de distintas partes del país, vinculadas con el quehacer educativo, cultural y político. Solo a título de ejemplos, se enumeran algunas:

Dra. Marie France Begué, investigadora en el Centro de Estudios Filosóficos Eugenio Pucciarelli: “Agradezco profundamente la reacción que han tenido acerca del adoctrinamiento político partidario en las escuelas, y comparto con ustedes mi gran preocupación al ser violada, una vez más, nuestra Constitución y puesta al servicio de intereses partidistas, que están lejos de educar para una vida en democracia, basada sobre el respeto y la responsabilidad por el bien común. Me sumo a todos los que piensan como ustedes y espero que sean muchos más lo que respondan al llamado silencioso que se escucha detrás de sus palabras de repudio”.

Lic. Diana M. Englebert Moody: “Agradezco contar con una institución del peso y calibre de la Academia en este siglo XXI, que sigue representando los ideales y valores docentes tan presentes, en especial para aquellos que pertenecimos a la desaparecida Escuela Normal, en la cual tuve el privilegio de dar mis primeros pasos”.

Luis M. Castro: “Les felicito por el claro y contundente comunicado a favor del respeto a los objetivos de la Ley de Educación y en contra de las prácticas totalitarias en las aulas. La amenaza contra los valores republicanos es un hecho triste, y mucho más deplorable, cuando llega al pizarrón, porque el objetivo son las mentes y la cultura”.

Franco Ricoveri, director del Instituto Superior de Ciencias Sagradas San Miguel Arcángel: “Agradecemos profundamente la valiente y necesaria Declaración y la hacemos circular entre nuestros alumnos”.

Horacio Suárez, profesor en Pedagogía: “... solicito que la Declaración sea publicada en todos los medios masivos de comunicación,

como orientación a los padres, estudiantes y de todos los habitantes de la nación argentina”.

Dr. Jorge E. Saltor, presidente de la Academia de Ciencias Morales, Políticas y Jurídicas de Tucumán: “... felicitarlos por la valentía en la Declaración que, por otra parte, se ajusta totalmente a la verdad”.

Ing. Castor López, diputado Provincial PRO – Santiago del Estero y miembro de la Academia de Ciencias y Artes de Santiago del Este-ro: “Felicitaciones a la Declaración de la Academia en relación al adoctrinamiento partidario en las escuelas... Pongo en vuestro co-nocimiento que estamos presentando un proyecto de comunicación en la Cámara de Diputados de la provincia, adjuntando la referida esclarecedora declaración”.

Dr. Enrique Eduardo Galiana, profesor en la UNNE, Facultad de Derecho, Corrientes: “Adhiero totalmente al comunicado...”.

En términos similares de adhesión, respaldo y felicitaciones, se manifestaron, por correo electrónico: Dra. Lucía Lossek, Prof. Emérita de la Universidad Nacional de Tucumán; Mg. Prof. Graciela María Luraschi; Dante Gaspari; Fernando Ventimiglia; Carlos Ortiz de Rozas; Sara S. de Critto; Liliana Materi; Alberto Mora, quien difundió la Declaración en Portal Uno Argentina, desde San Isidro, y para todo el mundo; Raúl Borlenghi (Borlenghi y Asociados-Consultora Educati-va) y COORDIEP, quien difundió la Declaración a todos los colegios privados asociados. Adhesión de la Academia Nacional de Ciencias. A ello, debemos sumar los comentarios aparecidos en *La Nueva Pro-vincia*, de Bahía Blanca; *La Voz del Interior*, de Córdoba; *El Mercurio*, de Chile; *El Mundo*, de Madrid, etcétera.

SITIALES

DR. ALFREDO DOMINGO CALCAGNO

Ac. HUGO JURI

Desde mi designación como académico de número de esta Academia Nacional de Educación, tengo el honor de ocupar el sitio, cuyo patrono es el ilustre pedagogo, investigador de avanzada, hombre de la universidad y propulsor de políticas públicas nacionales en educación, Alfredo Domingo Calcagno.

En segundo lugar, haber sido precedido por el Dr. Jorge E. Bosch, rara combinación de eximio científico de las abstracciones matemáticas (dominio del cerebro izquierdo) y, al mismo tiempo, reconocida personalidad del mundo de la cultura, especialmente literaria (dominio del cerebro derecho).

El Dr. Alfredo Calcagno, sobre quien, mi predecesor, el Dr. Jorge E. Bosch, ha publicado un pormenorizado trabajo sobre su personalidad, nació en Mercedes, provincia de Buenos Aires, el 2 de octubre de 1891 y, luego de terminar la escuela Normal en su ciudad, se trasladó a La Plata, donde desarrolló casi toda su reconocida carrera de educador, científico y político. Fue discípulo dilecto de Víctor Mercante y sucesor, desde 1919 a 1946, en su pionera cátedra de psicopedagogía, donde realizó una importantísima labor científica pedagógica, produciendo y publicando numerosos trabajos científicos de avanzada para su época, que llevaron a su laboratorio de investigación pedagógica a la consideración mundial.

Entre sus numerosos discípulos, podemos encontrar al recordado profesor Ricardo Nasiff.

Fue rector de la Universidad de La Plata, una de las más prestigiosas universidades latinoamericanas, en especial, en el ámbito de la investigación científica, en el difícil período de 1945–1946, mostrando, en todo momento, una recta actitud en defensa de sus ideales democráticos. Estos ideales democráticos se vieron reflejados en su proyecto de ley universitaria, presentada al Congreso de la Nación en 1947.

Su hombría de bien y su caballerosidad han sido muy bien documentadas para esta Academia por el Dr. Jorge E. Bosch, quien lo conoció, siendo Calcagno nuestro embajador en la UNESCO.

El Dr. Jorge E. Bosch, magníficamente reseñado por su amigo de la juventud en Mendoza, el académico profesor Antonio Salonia, fue un destacado matemático y epistemólogo, director del Departamento de Matemáticas de la Universidad de La Plata; responsable, junto con el filósofo y matemático Gregorio Klimovsky, de la teoría axiomática de conjuntos. Profesor titular de las Universidades de Cuyo, Buenos Aires y La Plata; además de profesor visitante de numerosas universidades del extranjero. Fundador, rector y docente del Centro de Altos Estudios en Ciencias Exactas, luego Universidad CAECE. Publicó veinte libros, incluyendo análisis literario, teatro y ensayo; entre ellos, *El cierre de los jardines de Occidente*, ensayo sobre la decadencia o la gloria de la literatura, donde analiza, con lucidez, el tema de la muerte y la resurrección de la misma. Sus analistas destacan su convivencia en Francia con integrantes del movimiento surrealista. Estas actividades lo llevaron a recibir numerosos premios por sus trabajos.

Vaya mi respetuoso homenaje a ambos.

NECROLÓGICAS

HUMBRETO PETRY

AC. ALIETO ALDO GUADAGNI

A inicios de este año murió en la ciudad de Córdoba, a los setenta y ocho años, el académico Humberto Petrei, quien había sido designado miembro de esta Academia el 7 de junio del año 1999. El doctor Humberto Petrei orientó su actividad académica al campo de las Ciencias Económicas; su valiosa trayectoria académica y profesional comenzó con su graduación como Doctor en Ciencias Económicas en la Universidad Nacional de Córdoba, en 1963. Rápidamente, se incorporó al claustro de su facultad de origen, desempeño que interrumpe para viajar a los Estados Unidos, donde se graduó como PHD en la Universidad de Chicago, en el año 1971. Su actividad académica y profesional se desarrolló no solo en su Córdoba natal, sino en muchos otros países, donde impartió clases a graduados universitarios en los campos de su especialización profesional, particularmente, las Finanzas Públicas. La República Argentina le confió su representación en el Directorio del Banco Interamericano de Desarrollo, actividad que cumplió entre los años 1990 y 2000. También, realizó tareas de asesoramiento y análisis en temas de su especialidad en muchos países de América Latina como consultor del Banco Mundial y la Organización de Estados Americanos, particularmente, en el área social y temas diversos de educación, a los cuales enfocó con su visión de economista bien preparado y comprometido con los ideales no solo de prosperidad y progreso económico sino, también, de inclusión social e igualdad de oportunidades. Son numerosos sus trabajos académicos y artículos,

basados en su valiosa tarea de investigación sobre temas económicos de importancia, para el diseño de políticas efectivas para el logro del bien común. Son bien conocidas sus contribuciones conceptuales y empíricas a la importante cuestión del financiamiento de la educación superior, en el marco de reformas tributarias que aseguraran el acceso a la universidad y, además, tuviesen en cuenta la capacidad contributiva de las familias. En su paso por la función pública en puestos de gran responsabilidad, siempre se desempeñó no solo con eficacia, sino, también, con el compromiso propio de un ciudadano responsable de sus deberes para con la Nación. La muerte lo encontró de regreso a su Córdoba natal, el día 27 de febrero de este año.

ALBERTO RAÚL DALLO

AC. ANTONIO SALONIA

Los profesores de Educación Física están diseminados por todo el país, y su presencia y su acción resultaron siempre fecundas e inequívocas, porque, antes y ahora, expresaron una impronta de excepcional significación en la educación nacional. El profesor Alberto Raúl Dallo integró, con brillantez y general reconocimiento, este sector importante de la educación argentina y, desde allí, aportó pensamiento y reflexión para el reexamen continuo y profundizado de su evolución –de sus hitos fundamentales–. Ayudó a comprender ideales y decisiones que fueron de enorme importancia para el progreso cultural del país, en especial, todo lo que ocurrió durante la gestión del ministro de Educación, Jorge Eduardo Coll, que, con el Internado de San Fernando y su generoso sistema de becas, posibilitó la formación de profesores de Educación Física de todo el territorio nacional.

Entonces, y después, se destacaron las realizaciones y la actuación profesional de personalidades sobresalientes: César Vázquez, Alfredo

Loughin, Enrique y Jorge Kistenmacher, Ramón Muros, el propio Alberto Dallo, Simón Silvestrini, Beatriz Martí, Federico Dickens, Oscar Malvicino, Jorge Sánchez, Rubén Tuso, Miguel Ángel De Vita, Amílcar Casasnovas, Adolfo Mogilevsky, César Gallardo, Norberto Zen, Alfredo Robles, Jorge Saraví Rivier, Honorio Romero, Osmar Mendoza, Hamlet López Krusse, Ricardo Pizzarotti, Juan Carlos Cutrera, Jorge Canavesi, Juan Carlos Coll, Mario López, Carlos Mariano Bisaniche, Juan Carlos Bird, y tantos más, adalides indiscutibles del crecimiento del sistema y de la mejor formación docente, constantemente exigida de más altos niveles de calidad y eficiencia.

El profesor Dallo integró la Academia Nacional de Educación y, desde esta institución, estimuló y nutrió los análisis sobre espacios del aprendizaje, que tanta significación tienen en el desarrollo de las potencialidades de los niños, jóvenes y adultos que transitan las estructuras educativas formales, así como las de quienes las despliegan y las enriquecen fuera, en la dimensión abierta y ampliamente abarcativa de la vida familiar y las actividades sociales.

Ayudó a asumir universos de creciente complejidad, insertos todos en la problemática educativa. Como que no alcanza con lo que se ve y se hace dentro del aula, ni a los educandos les es suficiente el necesario contenido de los libros, ni tampoco solo la exposición atractiva y didáctica de los profesores. Todo esto ha de ser integrado, dinámica y permanentemente, con las incitaciones, los contenidos y los horizontes de la realidad total donde, justamente, la educación comienza y culmina su razón de ser y sus misiones.

Alberto Dallo fue educador, además de docente. Para esto se formó aquí y en el exterior, como maestro normal y como profesor; aprendió idiomas (inglés, francés, alemán); estudió, trabajó y dictó cursos en instituciones de la Argentina y de otros países (Estados Unidos, Alemania, Suecia, Austria; España, Brasil, Chile, Ecuador, Colombia, etc.); y recibió altos reconocimientos y calificadas distinciones, como la de 1953, al mejor alumno extranjero, en el Real Instituto Central de Gimnasia de Estocolmo y, más tarde, la Orden de Caballe-

ro de Vasa, otorgada por Su Majestad, el Rey de Suecia. La comunidad de Madrid lo distinguió por su brillante trayectoria en el desarrollo de la Educación Física y el deporte en Latinoamérica y, después, la Federación Internacional de Educación Física, en 2003, lo premió con su Cruz de Oro. Son múltiples y muy honrosos los reconocimientos que mereció en el exterior y en el país.

Tuvo el profesor Dallo maestros insignes que le abrieron senderos a su vocación y a sus aptitudes. Con muchos de ellos, colaboró en cursos, en giras de perfeccionamiento docente y en publicaciones: Enrique Romero Brest, en Argentina; Ernst Idla y Johann Malmberg, en Suecia; Karl y Liselot Diem, en Colonia, Alemania. La educación del movimiento, la gimnasia y los diversos deportes, con sus metodologías de enseñanza, dieron contenido a libros y trabajos de diversa índole, unos de autoría exclusiva, y otros, en colaboración; por ejemplo, con Mariano Giraldes, con el profesor Mario López y, también, con la inolvidable compañera de la Academia Nacional de Educación y querida amiga, Gilda Romero Brest.

Fue educador, decíamos, porque fue formador de personas, de seres humanos plenos, más que adiestrador en diversas actividades deportivas; porque asumió la educación en su dimensión global, desde la dinámica del movimiento; y porque, capacitando docentes, supo hacerles ganar actitud misional, compromiso ético y convicción de deber social, junto a la más actualizada versión de la psicopedagogía y las didácticas operativas. Por esto, en sus itinerarios docentes fue dejando semillas, ayudó a que crecieran los árboles, les dio fuerza a los tallos, contribuyó al despliegue y el brillo de los ramajes... En tantos profesores que capacitó, el académico Alberto Raúl Dallo plasmó discípulos, y en ellos prolongó su vocación y sus capacidades. No se encerró dentro de los límites de las actividades motrices ni de determinadas destrezas, y no se obnubiló, tampoco, con los destellos de la teoría psicopedagógica de moda, excluyente de las demás alternativas. Siempre asumió al educando, al deportista y al docente en el espectro integrado de sus inteligencias y sus aptitudes, como debe ser la tarea

de la escuela, y como debe ser la función de los educadores. Lo que no es fácil en tiempos de áreas acotadas y especializaciones sin contexto ni panoramas generales.

La impronta del académico Dallo –su sello profesional– quedó registrada en el Instituto General Belgrano de San Fernando, en la Escuela Naval Militar, en el Colegio Militar de la Nación, en los cursos sistemáticos dictados en diversos países de América Latina, en la Universidad de Maryland, Park College, en Alemania, en Holanda y en Bélgica, y en tantas localidades de nuestro país, prácticamente en todas las provincias argentinas. Como corresponde a un auténtico maestro, a un educador con todo el carisma y todos los efluvios, en los tránsitos que hizo, capacitó y formó; integró las técnicas con las mejores teorías psicopedagógicas; y a las idoneidades desplegadas les añadió el “fuego sagrado” de una profesión, que se justifica en su más alto designio cuando se compromete cabalmente con el educando, cualquiera sea su edad y su condición social y cuando asume como horizonte, como meta ideal, la integridad del desarrollo humano.

El profesor Dallo siempre estuvo dispuesto al diálogo y fueron fecundas las reflexiones que le suscitaron sus itinerarios de educador, en el país y en el mundo. Con generosidad y auténtica grandeza, brindó servicios excepcionales a la educación del país.

GUILLERMO BLANCO

AC. PEDRO LUIS BARCIA

El académico Monseñor Guillermo Blanco falleció el pasado 10 de septiembre, a los noventa y tres años. Miembro emérito de nuestra Academia (se incorporó como miembro de número el 5 de agosto de 1985). Oriundo de la localidad bonaerense de Arrecifes, cursó estu-

dios de Filosofía y Teología, en orden al sacerdocio, en el Seminario Mayor Metropolitano de La Plata, y fue ordenado sacerdote para la arquidiócesis de La Plata, en 1942. Fue decano de la Facultad de Letras de la UCA, luego rector y, finalmente, rector emérito de esa casa de estudios, que dirigió por más de catorce años (1980-1994). En 1964, Su Santidad Pablo VI lo distinguió con el título de Prelado de Honor. Participó activamente en el CRUP durante años, donde se destacó por su capacidad de consejo, su equilibrio y lucidez, su inteligencia interpersonal, de allegamiento y articulación por medio del diálogo, su búsqueda incessante de consenso en las discusiones y tratamientos de las cuestiones más complejas. Su natural bondad y temperamento comprensivo le hicieron merecedor del afecto respetuoso de sus colegas. Sus escritos, tanto literarios como filosóficos y pedagógicos, muestran una talento creativo y de claro equilibrio. En nombre de la ANE, el académico presidente Pedro Luis Barcia, participó de la Eucaristía de cuerpo presente en el auditorio San Agustín, de la UCA, que, a partir de ahora, llevará el nombre del prelado académico. Los restos del Monseñor descansan en el Cementerio Jardín de Paz, de Pilar.

MARCELO ANTONIO SOBREVILA

AC. ALFREDO MANUEL VAN GELDEREN

El 1.^º de noviembre de 1993 el ingeniero Marcelo Antonio Sobrevila se incorporó públicamente, como académico de número, a la Academia Nacional de Educación.

El recipiendario fue entonces recibido, y así fue señalado en la bienvenida, como un ejemplo de vocación cumplida, de ingeniero y educador y por haber dado inteligente respuesta a ese llamado vocacional.

Sus desempeños profesionales abarcaron ámbitos de superior jerarquía, en el país y en el extranjero.

Egresó, en 1948, de la Universidad Nacional de La Plata, como Ingeniero Mecánico y Electricista.

En su incansable labor académica, aportó fundamentos y experiencia a su respuesta vocacional, en sus trabajos y libros especializados, que reflejaron sus propósitos permanentes de mejoramiento de la profesión de ingeniero.

Rector de la Universidad Tecnológica Nacional; decano de la Facultad de Ingeniería de la Universidad de Belgrano. Por concurso de oposición detentó todos los niveles de la carrera docente universitaria.

El académico Sobrevila aportó al “Pensar y repensar de la educación argentina”, de la Academia Nacional, su preocupación y su ocupación, al servicio del mejoramiento profesional y de la educación permanente de los ingenieros en nuestro país.

Ello le permitió desempeñar cargos de conducción en consejos profesionales, colegios de ingenieros y asociaciones profesionales de su especialidad. Fue el primer presidente de la Sociedad Argentina para la Enseñanza de la Ingeniería.

Becario de UNESCO, en 1965, y titular del Premio Internacional Vector de Oro, de la Unión Panamericana de Asociaciones de Ingenieros.

Es recordado y valorado su trabajo de investigación sobre el tema que le permitió a la Academia Nacional de Educación pronunciarse sobre las cuestiones cualitativas y cuantitativas de la formación de ingenieros, frente a las demandas del desarrollo argentino futuro.

Mientras su salud declinaba, siguió la marcha de los trabajos académicos de su especialidad.

Sus tareas profesionales abarcaron países de América y Europa, y la sede central de la UNESCO, incansablemente.

El académico Marcelo Antonio Sobrevila falleció el 20 octubre del 2012, y deja importantes aportes académicos, frutos de su vocación cumplida, con ejemplar disciplina de reflexión e investigación.

NOTICIAS

NUEVA COMISIÓN DIRECTIVA PERÍODO 2012/2014

El 23 de abril fueron elegidos los integrantes de la Comisión Directiva para el período 2012-2014. Ella estará integrada por los siguientes académicos de número.

Presidente: Dr. Pedro Luis Barcia

Vicepresidente 1.º: Prof. Antonio Francisco Salonia

Vicepresidente 2.º: Dr. Horacio Sanguinetti

Secretario: Dr. Jorge Adolfo Ratto

Prosecretaria: Prof. María Celia Agudo de Córscico

Tesorero: Dr. Alieto Aldo Guadagni

Protesorero: Dr. Pedro Simoncini

Vocal: Dr. Roberto Manuel Igarza

Vocal: Dr. Luis Ricardo Silva

Vocal: Dr. Alberto C. Taquini (h)

Revisor de Cuentas: Dr. Jorge Reinaldo Vanossi

Revisor de Cuentas Suplente: Dr. Horacio Alcides O'Donnell

PREMIO ACADEMIA NACIONAL DE EDUCACION
AÑO 2012

TEMA:
“LA FORMACIÓN DOCENTE.
PROPUESTAS PARA SU RENOVACIÓN”

Fundamentos del tema*

La convocatoria sugiere que no se propongan estudios históricos sobre el tema –salvo las perspectivas imprescindibles y breves para situar una cuestión– ni exposiciones filosóficas sobre el mismo, más allá de las consideraciones que actúen como fundamentos de marco.

Pueden desarrollarse nuevas propuestas para la formación docente en todos los niveles educativos. Se sugiere especial atención a la profesionalidad y vocación de la docencia (identidad, saberes, competencias, ética, compromiso, práctica, administración).

JURADO
Miembros
Académico Alfredo M. van Gelderen
Académico Julio César Labaké
Académica Marta Royo

Miembro suplente
Académica Margarita Schweizer

* Los fundamentos del tema son orientativos y no limitativos.

PREMIOS

1.º Premio: “Academia Nacional de Educación”, consiste en la publicación del trabajo premiado.

2.º Premio: consiste en la suma de \$ 4 000 y diploma.

Menciones especiales: hasta cuatro. Se otorgará diploma.

BASES

Participantes: los concursantes deberán residir en el país y ser menores de cuarenta años, al 31 de octubre 2012.

Trabajos: los trabajos deberán ser inéditos. Se presentarán en la sede de la Academia en hojas numeradas y encuadradas en tres ejemplares; y en soporte digital (cedé o devedé).

Su extensión no deberá ser inferior a cien, ni superior a doscientas páginas A4, a doble espacio, 70 espacios por renglón y 30 renglones por página. Serán presentados bajo seudónimo. En sobre cerrado se indicará nombre y apellido, nacionalidad, domicilio, teléfono y título del trabajo, y se incluirá fotocopia del documento de identidad.

Cierre del concurso: el límite para la presentación de los trabajos será el 31 de octubre de 2012.

Se entregarán en la sede de esta Academia, hasta la hora 17 del día indicado.

Decisión: el jurado deberá pronunciarse en diciembre del 2012 y el premio se entregará en acto público en día a confirmar. La decisión del jurado será inapelable. El jurado podrá declarar desierto el concurso.

Devolución: los trabajos no premiados serán devueltos a sus autores un mes después de conocido el fallo del jurado, y durante el término de 90 días, los autores pueden retirar sus trabajos en la sede de la Academia, vencido el cual no tendrán derecho a reclamación.

Informes:

Academia Nacional de Educación / Secretaría
Pacheco de Melo 2084, 1.^{er} piso - (C1126AAF) Buenos Aires
Tel.: 4806-2818 - Tel/fax: 4806-8817
E-mail: ane@acaedu.edu.ar

NUEVO LIBRO DE LA SERIE PREMIOS

Dimensiones educativas del proyecto nacional de Sarmiento, por María Cristina Plencovich.

Como parte de las celebraciones por el bicentenario de Domingo Faustino Sarmiento, la Academia Nacional de Educación convocó a investigadores y estudiosos del área educativa a presentar trabajos sobre el tema: El proyecto nacional de Sarmiento (Su dimensión educativa).

Un jurado, compuesto por los académicos Alfredo Manuel van Gelderen, Horacio Sanguinetti y Jorge R. Vanossi, evaluó los textos presentados al concurso y decidió, por unanimidad, premiar con el máximo galardón a la licenciada María Cristina Plencovich.

El presente volumen reproduce este trabajo, y su valioso contenido queda, desde ahora, disponible para el público interesado en el desarrollo educativo de nuestro país.

EL DR. AVELINO PORTO IMPARTE UNA LECCIÓN EXTRAORDINARIA EN PUERTO RICO

Con motivo de la vigésima sexta Asamblea de la Red Latinoamericana de Cooperación Universitaria, el Dr. Avelino Porto, en su condición de presidente de la RLCU, imparte, el 9 de octubre, una Lección Extraordinaria en el Recinto Metropolitano en la Universidad Interamericana de Puerto Rico, en la ciudad de San Juan de Puerto Rico,

sobre *la Importancia de la Educación Superior para América Latina en el siglo XXI – El rol de la Educación Superior Privada*. Esta actividad formó parte de los actos conmemorativos por el Primer Centenario de la Universidad Interamericana de Puerto Rico y contó con la participación de más de veinticinco rectores y presidentes de universidades privadas de América Latina. El acto estuvo presidido por un desfile académico y por las autoridades de la Universidad Interamericana de Puerto Rico.

En su presentación, el doctor Porto abordó tópicos como: La educación universitaria en América Latina, la internacionalización, las universidades ante un mundo en cambio permanente y la nueva función social para la universidad en América Latina, entre otros.

“La universidad es un foro irrepetible para otorgar, a cada sociedad, un mínimo de esperanza. ¿Podremos insertar a la ética como meta de cada día en nuestras aulas? ¿Podremos asegurar, desde nuestras casas de estudios, los valores del trabajo y de los credos que defienden la paz? Este encuentro aspira a cumplir con nuestro sueño de educar”, expresó el doctor Porto.

El acto académico concluyó con un emotivo homenaje de la Red hacia el presidente de la Universidad Interamericana, Lic. Manuel Fernós, con motivo de la celebración del centenario de la Universidad.

JORNADA DE ARTE Y TECNOLOGÍA 2012

El 7 de agosto, en el salón de conferencias de la ANE, se desarrolló exitosamente la Jornada de Arte y Tecnología. En la misma, con la coordinación de la académica Ana Lucía Frega, participaron los especialistas Dr. Ricardo Dal Farra, Lic. Martín Groisman y académico Roberto Igarza, quienes expusieron sobre “¿Una educación diferente a través del arte y las nuevas tecnologías?”. Todo el material expuesto podrá consultarse en este sitio electrónico y a través del Canal Sarmiento, accesible desde Youtube.

COLEGIOS UNIVERSITARIOS

El martes 22 de mayo se realizó la Vigésima Séptima reunión de Colegios Universitarios y la Educación Superior, en la sede de la Academia Nacional de Educación.

La misma contó con el siguiente programa:

Panel sobre la Educación Superior

- a) Educación Superior Argentina, hoy. Dr. Alberto C. Taquini (h).
- b) Política de expansión e integración de la Educación Superior. Dr. Carlos Pérez Razzetti.
- c) La Educación Superior no Universitaria. Dr. Claudio Santa María.
- d) Articulación de la educación superior. Dr. Carlos Torrendell.

Panel sobre antecedentes de la legislación de la Educación Superior

- a) Proyectos Legislativos vigentes en estado parlamentario: Lic. Roberto Candiano (Asesor. Comisión Educación Cámara Diputados).
- b) Legislación Educación Superior no Universitaria: Lic. Luis Liberman.
- c) Panel de discusión legislativa: Senador Dr. Ernesto R. Sanz (UCR), Diputados Lic. Eduardo Amadeo (PJ), Dr. Mario Oporto (FPV) y Dra. Soledad Martínez (PRO); Lic. Andrés Delich, exministro de Educación y expresidente de FUBA.

Panel los *Community Colleges* en los Estados Unidos

- a) Consideraciones Generales: Marcia Bosshardt, Embajada de EE. UU.
- b) “La actualidad de los *Community Colleges*”. Melina Ginszparg y Gretchen.
- c) Gardner, Education USA Advisers.

- d) “*Community Colleges*: la visión de un profesor estadounidense”. Dr. Prof. Michael Gorman. San Jose State University.

Panel de Experiencias de Articulacion de Terciarios y Universidades

- a) Articulación de los profesorados de la Pcia. de San Luis con la universidad. Lic. Paulina Calderon, Ministerio de Educación San Luis.
- b) Articulación de Profesorados con la Universidad Católica de La Plata. Dr. Rafael Breide Obeid.
- c) Colegio Universitario IES Siglo XXI, Córdoba. Prof. Javier Giraudo.
- d) Colegio Universitario Liceo Informático II, La Pampa, Lic. Lilia Ester Armando.
- e) Articulación de terciarios con la Universidad Católica de Santa Fe. Lic. Hugo País.

Discusión final y cierre

- Dr. Alberto C. Taquini (h)

EXITOSA PARTICIPACIÓN DE LA ACADEMIA EN LA FERIA DEL LIBRO

Nuevamente, la Academia Nacional de Educación participó exitosamente en la 38.^º Feria Internacional del Libro de Buenos Aires, que se llevó a cabo en La Rural durante el 19 de abril hasta el 7 de mayo, con el lema “Un futuro con libros”.

Para esta nueva edición, nuestra institución trabajó, al igual que el año anterior, en forma conjunta con todas las academias nacionales participantes de esta Feria. Conformaron un único espacio, repartido por institución, denominado el “*Stand de las Academias*”.

VISITÓ LA ANE EL MINISTRO DE EDUCACIÓN DE LA CABA

El lunes 17 de septiembre, visitó la ANE el ministro de Educación de la CABA, Lic. Esteban Bullrich, acompañado por altos funcionarios de su cartera. Fue recibido por la CD y expuso sobre las innovaciones que está llevando adelante su Ministerio, así como los proyectos y propuestas de pronta implementación. Se abordaron temas como los sistemas de evaluación de alumnos y docentes, la reforma de la enseñanza secundaria, etc. Se generó un activo y fructífero diálogo entre los académicos y los funcionarios, y se acordaron algunos aspectos de colaboración posibles con el Ministerio, por parte de la ANE, en estas tareas de renovación emprendidas.

PRESENTACIÓN DEL LIBRO THE OXFORD HANDBOOK OF PHILOSOPHY IN MUSIC EDUCATION

Se presentó en la Academia Nacional de Educación el libro *The Oxford Handbook of Philosophy in Music Education*, compilado por el Prof. Dr. Wayne D. Bowman y la académica Dra. Ana Lucía Frega.

La presentación estuvo a cargo del académico Alfredo van Gelderen. Se refirieron a la obra el académico Miguel Petty y la Lic. Diana Zuik (directora del Instituto Investigación -DAMUS del IUNA-). El acto fue presidido por el académico Pedro Luis Barcia y se realizó en la sede de la Academia Nacional de Educación, Pacheco de Melo 2084, el lunes 5 de noviembre.

PARTICIPACIÓN Y REPRESENTACIONES ACADÉMICAS

El académico Dr. Juan Llach ha sido designado como miembro del jurado del Premio ABA 2012, “El rol de las empresas y del sistema educativo junto. La inserción laboral de los jóvenes”.

El búho vuela a toda hora, es el nuevo libro escrito por el académico Ing. Horacio Reggini, publicado por Editorial Galápago. La obra fue presentada el lunes 7 de mayo en la 38.^º Feria Internacional del Libro.

Los académicos Alfredo van Gelderen, Guillermo Jaim Etcheverry y Horacio Reggini han sido, nuevamente, designados como jurados del Premio ADEPA/Academia Nacional de Educación 2012, que reconoce la labor periodística en temas educativos.

La académica Ana Lucía Frega viajó a Granada, España, para impartir un seminario internacional de Epistemología de la Música y Metodología de Investigación, en el Real Conservatorio Superior de Música “Victoria Eugenia”.

En julio, presentará la obra colectiva *The Oxford Handbook of Philosophy in Music Education*, en la ISME 30.^º World Conference on Music Education, a realizarse en Tesalónica, Grecia, donde, además, presentará la investigación que dirigió junto a otro académico nacional, Ramón Leiguarda, sobre “Creatividad musical medida con FMRI y SCAMPER”.

El libro *La educación pública de gestión privada. ¿De qué hablamos cuando hablamos de escuelas privadas en la República Argentina*, del académico Alfredo van Gelderen, Dr. Carlos Galli y Prof. Enrique Martín, editado recientemente por la COORDIEP, fue presentado por el académico Jorge Ratto y el Lic. Ricardo Moscato. Este libro constituye una necesaria obra de consulta, por la historia de la educación privada que allí se desarrolla, la presentación de la normativa legal e internacional referida a la educación y los datos estadísticos sobre la educación de gestión estatal y privada que se incluye.

El académico Horacio Reggini pronunciará la conferencia “Teaching: a new frontier of the neurocognitive sciences, education and culture”, en el Seventh Course of the International School on Mind, Brain and Education, a realizarse en el Ettore Majorana Centre for Scientific Culture, en Erice (Sicilia), entre el 31 de julio y el 4 de agosto.

La Dirección General de Planeamiento, Ministerio de Educación de C.A.B.A., invitó al presidente de la Academia Nacional de Educación a participar de una reunión informativa y de consulta sobre el tema “Reforma de la escuela secundaria”, el 8 de agosto.

Detalles, es la nueva novela del académico Horacio O'Donnell, editada por Ediciones DobleHache.

Las Academias Nacionales de la Argentina se reunieron el 11 de septiembre, a las 18.30, en una sesión pública especial, que se realizó en el recinto histórico del Antiguo Congreso de la Nación, sede de la Academia Nacional de la Historia, con el fin de rendir homenaje al general Manuel Belgrano en el bicentenario de la primera enarbola-ción de la bandera, el éxodo jujeño y la batalla de Tucumán. El acto contó con la asistencia de presidentes y representantes de las distintas Academias Nacionales, al igual que de institutos históricos y altas autoridades militares. Por la ANE, la académica María Sáenz Quesada disertó sobre “Belgrano, pensar el país desde la educación”.

El académico Guillermo Jaim Etcheverry fue designado presidente del jurado en el Premio Isay Klasse al Libro de Educación, que entrega la Fundación El Libro, organizadora de la Feria Internacional del Libro de Buenos Aires.

El académico Marcelo Vernengo fue propuesto por la Comisión Directiva de la Academia Nacional de Educación como candidato en

la apertura de la convocatoria de la Distinción Investigador de la Nación Argentina, en su edición 2012, dentro de la categoría Premio Houssay Trayectoria, que organiza Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva de la Nación.

El académico Jorge A. Ratto integró la Comisión Pedagógica en el “X Encuentro Federal de Escuelas Públicas de Gestión Privada”, realizado en la provincia de Córdoba del 3 al 5 de septiembre de 2012. En el mencionado encuentro, que fue declarado de Interés Educativo Nacional, por Resolución N.º 492 del Ministerio de Educación de la Nación, el académico Alieto Guadagni disertó sobre el tema “Presente y futuro de la educación en la Argentina”.

La Universidad Nacional de Lomas de Zamora celebró su 40.º aniversario con un acto realizado en la Biblioteca Central del campus ubicado en Camino de Cintura y Juan XXIII. La ceremonia estuvo presidida por el rector, Diego Molea, y los vicerrectores Horacio Gugunde y Horacio Casabé. Invitado como primer orador, Alberto Taquini, creador del Plan de Nuevas Universidades, que dio origen a la UNLZ, describió el proceso de la universidad y sus repercusiones en la educación superior hasta la fecha. A su vez, las autoridades de la universidad le entregaron una placa en reconocimiento a su Plan de Nuevas Universidades.

Invitado por el Consejo Nacional de la Cultura y las Artes de México, el académico Roberto Igarza dictó una conferencia en el marco del II Simposio Internacional del Libro Electrónico, realizado en el Museo Nacional de Antropología el 11 y 12 de septiembre. A continuación, el académico Igarza dictó un seminario en el Centro Nacional de las Artes de esa ciudad sobre la misma temática.

El 18 de septiembre en Bogotá, invitado por la UNESCO, se incorporó a la Mesa de Expertos Internacionales responsables de redac-

tar el Manifiesto Iberoamericano de la Lectura, que será presentado a los gobiernos de la región en 2013.

El Arq. César Pelli, académico correspondiente en los Estados Unidos, recibió, el pasado 13 de noviembre, el premio Konex de Brillante 2012 a las Artes Visuales. Compartió el galardón con el artista León Ferrari. El acto de entrega se realizó en la Ciudad Cultural Konex.

NORMAS EDITORIALES PARA LA PRESENTACIÓN DE TRABAJOS

DESTINADOS AL *BANE*

Los artículos propuestos (originales e inéditos) se enviarán al director del *Boletín* (Pedro Luis Barcia – Pacheco de Melo 2084 – C1126AAF – Buenos Aires – CABA) en una copia en papel (tamaño A4) a dos espacios y en soporte informático (cedé). Se incluirá, además, el nombre del autor (o autores), dirección postal y correo electrónico, situación académica y nombre de la institución científica a la cual pertenece(n).

1. No se aceptarán colaboraciones espontáneas, si no han sido solicitadas por el director del *Boletín*. Los artículos serán sometidos a una evaluación (interna y/o externa) por el Consejo Asesor de Referato.
2. El Consejo Asesor de Referato se reservará los siguientes derechos:
 - pedir artículos a especialistas cuando lo considere oportuno;
 - rechazar colaboraciones por razones de índole académica;
 - establecer el orden en que se publicarán los trabajos aceptados;
 - rechazar (o enviar para su corrección) los trabajos que no se atengan a las normas editoriales del *Boletín*.
3. Los artículos enviados deben ser presentados en procesador de textos para PC, preferentemente, en programa Word para Windows.
4. Los autores de los trabajos deberán reconocer su responsabilidad intelectual sobre los contenidos de las colaboraciones y la precisión de las fuentes bibliográficas consultadas. También serán responsables del correcto estilo de sus trabajos.
5. Cláusula de garantía: Las opiniones de los autores no expresarán necesariamente el pensamiento de la Academia Nacional de Educación.
6. El (los) nombre (s) del (los) autor (es) se señalarán en versalita, y se opta por el orden de entrada siguiente: apellido, nombre (GÚIRALDES, RICARDO).

7. La lengua de publicación es el español; eventualmente, se aceptarán artículos en portugués.
8. El artículo propuesto no sobrepasará las veinte (20) páginas de extensión. En casos particulares, se podrán admitir contribuciones de extensión superior.
9. En caso de ilustraciones, gráficos e imágenes, tanto en papel como en soporte informático, es necesario comunicarse previamente con el Consejo Asesor del *BANE*.
10. La letra *bastardilla* (cursiva o itálica) se empleará en los casos siguientes:
 - a) para los títulos de libros, revistas y periódicos;
 - b) para citar formas lingüísticas (p. ej.: la palabra *mesa*; de la expresión *de vez en cuando*; del alemán *Aktionsart*; el sufijo *-ón*);
11. Las comillas dobles (inglesas o altas) se emplearán para citar capítulos de libros, artículos de revistas, contribuciones presentadas en congresos y colaboraciones editadas en periódicos.
12. Los títulos de libros se escribirán entre comillas dobles españolas o latinas (angulares) en los casos siguientes:
 - a) cuando estén incluidos en un texto compuesto en cursiva (p. ej.: en las citas bibliográficas de libros);
 - b) cuando se encuentren citados en artículos de revistas, capítulos de libros, ponencias de congresos y colaboraciones en periódicos. (p. ej.: BORELLO, RODOLFO A. «Situación, prehistoria y fuentes medievales: “El Aleph” de Borges». En *Boletín de la Academia Argentina de Letras*. Tomo 57, n.^{os} 223-224 (1992), pp. 31-48.
 - o Las comillas dobles (altas o inglesas) también se utilizarán para las citas de textos que se incluyen en el renglón (p. ej.: el autor señala constantemente el papel de “la mirada creadora” en ámbitos diversos).
 - o Las citas de mayor extensión (cuando pasen los tres renglones) deberán colocarse fuera del renglón, con sangría y sin comillas. Para comentar el texto citado, se emplearán, en todos los casos, corchetes ([]). La eliminación de una parte de un texto se indicará mediante puntos suspensivos encerrados entre corchetes ([...]).

- o Las notas bibliográficas al pie de página se escribirán con número arábigo volado.
- o Para expresar agradecimientos u otras notas aclaratorias acerca del trabajo, se utilizará una nota encabezada por asterisco, la que precederá a las otras notas. Dicho asterisco figurará al final del título.
- o En el texto de las notas bibliográficas, se evitará el empleo de locuciones latinas para abreviar las referencias (tales como *op. cit.*, *ibid.*, etc.). Se recomienda, por su claridad, repetir la(s) primera(s) palabra(s) del título seguida(s) de puntos suspensivos (p. ej.: ARCE, JOAQUÍN. *Tasso...*, p. 23).
- o La bibliografía consultada se redactará al final del trabajo, según los criterios expresados a continuación.

Ejemplos de las notas bibliográficas y la bibliografía consultada

Libros (un autor):

QUEVEDO, FRANCISCO DE. *Poemas escogidos*. Edición, introducción y notas de José Manuel Blecua. Madrid: Castalia, 1974. 382 p. (Clásicos Castalia; 60).

Con subtítulo:

ARCE, JOAQUÍN. *Tasso y la poesía española: repercusión literaria y confrontación lingüística*. Barcelona: Planeta, 1973. 347 p. (Ensayos/Planeta).

Nueva edición, colaboradores y volúmenes:

CERVANTES SAAVEDRA, MIGUEL DE. *El ingenioso hidalgo Don Quijote de la Mancha*. Edición y notas por Celina Sabor de Cortazar e Isaías Lerner; prólogo de Marcos A. Morínigo. 2.^a ed. correg. y actual. Buenos Aires: Huemul, 1983. 2 v. (Clásicos Huemul; 71).

Dos autores:

PICHOIS, CLAUDE y ANDRE M. ROUSSEAU. *La literatura comparada*. Versión española de Germán Colón Doménech. Madrid: Gredos, 1969. 241 p. (Biblioteca Románica Hispánica. III. Manuales; 23).

MORLEY, S. GRISWOLD y COURTENEY BRUERTON. *Cronología de las comedias de Lope de Vega: con un examen de las atribuciones dudosas, basado todo ello en un estudio de su versificación estrófica*. Versión española de María Rosa Cartes. Madrid: Gredos, 1968. 693 p. (Biblioteca Románica Hispánica. I. Tratados y Monografías; 11).

Tres autores:

DELACROIX, SAMUEL; ALAIN FOQUIER y CARLOS A. JENDA

Más de tres autores:

OBIETA, ADOLFO y otros. *Hablan de Macedonio Fernández*, por Adolfo de Obieta, Gabriel del Mazo, Federico Guillermo Pedrido, Enrique Villegas, Arturo Jauretche, Lily Laferrère, Miguel Shapire, Leopoldo Marechal, Manuel Peyrou, Francisco Luis Bernárdez, Jorge Luis Borges y Germán Leopoldo García. Buenos Aires: Carlos Pérez, 1968, 127 p.

Editor o compilador:

AIZENBURG, EDNA (ed.)

DISKIN, MARTÍN y FERNANDO LEGÁS (eds.)

RODRÍGUEZ SERRANO, MARÍN (comp.)

Autor institucional:

ACADEMIA NACIONAL DE EDUCACIÓN. *Pensar y repensar la educación*, Buenos Aires: Academia, 2001, 213 p.

Sin autor identificado, anónimos y antologías:

Enciclopedia lingüística hispánica. I. Madrid: CSIC, 1959.

Capítulo de libro:

FILLMORE, CHARLES. “Scenes and Frames Semantics”. En: ZAMPOLLI, A. (ed.), *Linguistic Structures Processing*. Amsterdam: North-Holland, 1982, pp. 55-81.

COSERIU, EUGENIO. “Para una semántica diacrónica estructural”. En su *Principios de semántica estructural*. Madrid: Gredos, 1977, pp. 11-86.

Artículo de revista:

MOURE, JOSÉ LUIS. “Unidad y variedad en el español de América (Morfo-sintaxis)”. En: *Boletín de la Academia Argentina de Letras*. Tomo 64, n.º 261-262 (2001), pp. 339-356.

LAPESA, RAFAEL. “La originalidad artística de ‘La Celestina’”. En : *Romance Philology*, vol. 17, n.º 1 (1963), pp. 55-74.

CARILLA, EMILIO. “Dos ediciones del *Facundo*”. En: *Boletín de Literaturas Hispánicas*, N.º 1 (1959), pp. 45-56.

GHIANO, JUAN CARLOS. “Fray Mocho en Buenos Aires”. En: *Revista de la Universidad de Buenos Aires*, Año 3, n.º 4 (1958), pp. 569-578.

Manuscrito:

PERLOTTI, ANA M. *Una aproximación a la metafísica de Jorge Luis Borges*. MS. 103 p.

Tesis:

MOSTAFA, SOLANGE. *Epistemologia da Biblioteconomia*. Sao Paulo: PUC-SP, 1985, 300 p. Tesis de doctorado.

Congreso:

Congreso de Academias de la Lengua Española (8.º: 1980: Lima). *Memoria*. Lima: Academia Peruana de la Lengua, 1980, 626 p.

Artículo de congreso:

BATTISTESSA, ÁNGEL J. “La lengua y las letras en la República Argentina”. En: Congreso de Academias de la Lengua Española (8.º: 1980: Lima). *Memoria*. Lima: Academia Peruana de la Lengua, 1980, pp. 540-546.

Artículo de periódico:

LOUBET, JORGELINA. “La estrella fugaz”. *La Gaceta. Suplemento Literario*. Tucumán, 21 de febrero de 1993, p. 4.

Reseña:

HWANGPO, CECILIA P. Reseña de *Análisis lingüístico del género chico andaluz y rioplatense (1870-1920)* / Miguel Calderón Campos. Granada: Universidad de Granada, 1998. 545 p. En *Hispanic Review*. Vol. 69, n.º 3 (2001), pp. 381-382.

Documentos en Internet:**Artículo de revista:**

HAMMERSLEY, MARTYN y ROGER GOMM. “Bias in Social Research” [en línea]. En *Sociological Research Online*, vol. 2, n.º 1 (1997).
<http://www.socresonline.org.uk/socreonline/2/1/2.html> [Consulta: 29 abril 2002].

Periódico:

CUERDA, JOSÉ LUIS. “Para abrir los ojos” [en línea]. *El País Digital*. 9 mayo 1997, n.º 371. <http://www.elpais.es/p/19970509/cultura> [Consulta: 18 junio 1998].

Otros:

WALKER, JANICE R. *MLA-style Citations of Electronic Sources* [en línea]. Endorsed by the Alliance for Computer and Writing. Ver. 1.1. Tampa, Florida: University of South Florida, 1996. <http://www.cas.usf.edu/english/walker/mla.html> [Consulta: 12 marzo 1999].

INFORMACIÓN SOBRE LA ACADEMIA NACIONAL DE EDUCACIÓN

1. Dirección, horarios y teléfonos de la ANE:

Pacheco de Melo 2084 (C1126AAF) Ciudad Autónoma de Buenos Aires, República Argentina.

Horarios de atención: lunes a viernes de 9 a 18.30.

Tel/Fax: 4806-2818/4804-2879.

www.acaedu.edu.ar – ane@acaedu.edu.ar

2. Biblioteca

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.

Horarios de atención: miércoles y jueves de 9 a 14.

Tel/Fax: 4806-2818/4804-2879.

Correo electrónico: info@acaedu.edu.ar

3. Canal “Sarmiento”.

<http://www.youtube.com/user/AcademiadeEducacion>

4. Sitio electrónico

www.acaedu.edu.ar

5. Boletín digital

Si desea recibirla, inscríbase en nuestro sitio electrónico.

Se terminó de imprimir en Impresiones Dunken
Ayacucho 357 (C1025AAG) Buenos Aires
Telefax: 4954-7700 / 4954-7300
e-mail: info@dunken.com.ar
www.dunken.com.ar
Marzo de 2013

