

BOLETÍN DE LA
ACADEMIA NACIONAL DE

EDUCACIÓN

BUENOS AIRES | JUNIO DE 2013



BOLETÍN DE LA ACADEMIA
NACIONAL DE EDUCACIÓN



**BOLETÍN
DE LA
ACADEMIA NACIONAL DE EDUCACIÓN**

BOLETÍN
DE LA
ACADEMIA NACIONAL
DE EDUCACIÓN

N.^{os} 90-91



BUENOS AIRES
2013

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

Vice-Presidente: 1º: Prof. Antonio Francisco Salonia

Vice-Presidente: 2º: Dr. Horacio Sanguinetti

Secretario: Dr. Jorge Adolfo Ratto

Pro-Secretaria: Prof. María Celia Agudo de Corsico

Tesorero: Dr. Alieto Aldo Guadagni

Pro-Tesorero: Dr. Pedro Simoncini

Vocales: Dr. Roberto Manuel Igarza

Dr. Luis Ricardo Silva

Dr. Alberto C. Taquini (h)

Revisor de Cuentas: Dr. Jorge Reinaldo Vanossi

Revisor de Cuentas Suplente: Horacio Alcides O'Donnell

MIEMBROS DE NÚMERO

Prof. María Celia AGUDO DE CORSICO

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 GALART

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 LABAKE

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 RODRIGUEZ GIAVARINI
Prof. Marta Beatriz ROYO
Lic. María SAENZ QUESADA
Prof. Antonio F. SALONIA
Dr. Horacio SANGUINETTI
Dra. Ruth SAUTU
Dra. Luisa Margarita SCHWEIZER
Dr. Luis Ricardo SILVA
Dr. Pedro SIMONCINI
Dr. Alberto C. TAQUINI (h)
Lic. Juan Carlos TEDESCO
Dr. Jorge Reinaldo VANOSSI
Dr. Marcelo J. VERNENGO

ACADÉMICOS EMÉRITOS

Dr. Alejandro Jorge ARVIA
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 Joaquin MAEDER (en Chaco - Argentina)
Catalina MENDEZ 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

*La Academia Nacional de Educación
agradece al Banco Santander Río su ge-
nerosa contribución que ha posibilitado
la edición de la obra.*

SUMARIO

LA EDUCACIÓN, HOY

Análisis sobre el censo de la UBA 2011, Ac. Alieto Guadagni	15
La calidad educativa en la Argentina FIEL, 2012, Dra. Marcela Cristini.....	53

ACTUALIDAD EDUCATIVA

Sobre las inundaciones en la provincia de Buenos Aires.....	65
La calidad educativa y su evaluación.....	79

PENSAR Y REPENSAR LA EDUCACIÓN

Conferencias

Análisis y propuestas desde una concepción católica, Ac. Jorge A. Ratto	95
Informe de la reunión del Consejo Asesor de Políticas Educativas del 6 de diciembre de 2012, realizada en el salón Vera Peñaloza del Ministerio de Educación nacional, Ac. Jorge A. Ratto	109
Ejes de articulación de una nueva escuela secundaria de calidad, Ac. Jorge A. Ratto.....	117

Declaraciones

“Programas gubernamentales de Inclusión Digital –El caso de los docentes bibliotecarios”	131
---	-----

“Las enseñanzas que nos dejó la catástrofe de las inundaciones”	133
Declaración sobre la elección del Papa Francisco	135

Artículos

Evaluación Educativa en la Argentina, Ac. María Celia Agudo de Córscico	137
--	-----

Notas

La relectura, Ac. Pedro Luis Barcia	159
Nuevas publicaciones de la Academia	171
La Academia de Educación en la Feria del Libro	173

Noticias	187
Normas editoriales para la presentación de trabajos	197
Información sobre la Academia Nacional de Educación	203

LA EDUCACIÓN, HOY

ANÁLISIS SOBRE EL CENSO DE LA UBA 2011*

Ac. ALIETO GUADAGNI

Ya se conocen los resultados del Censo de Estudiantes de la UBA realizado en el año 2011. Esta iniciativa de la Universidad Nacional de Buenos Aires es muy meritaria y sería conveniente que fuese imitada por otras universidades, ya que pone a disposición de la opinión pública información muy relevante y útil para la política universitaria. A continuación presentamos y, además, analizamos los principales resultados de este censo, indicando que se trata del quinto, ya que se habían realizado anteriormente censos en los años 1992, 1996, 2000 y 2004. Además, basados en este censo, presentamos argumentos a favor de la instauración de un Fondo de Solidaridad, haciendo referencia a la experiencia del Fondo de Solidaridad Universitaria de la Universidad de la República del Uruguay, establecido en 1994. El objetivo de esta propuesta es avanzar hacia una mayor igualdad de oportunidades en la UBA y, al mismo tiempo, fortalecer la insuficiente matrícula en las carreras científicas y tecnológicas.

I) Incremento de la población estudiantil por facultades (1992-2011)

La información disponible en este Censo 2011 cubre a las 13 facultades de la UBA más el CBC, y muestra que entre 1992 y el 2011 la población total estudiantil de la UBA se incrementó un 55,7%, llegando a 262 932 estudiantes. Destaquemos el hecho de que este aumento es mayor al de la población total del país, que en ese mismo período fue del 22%. En el cuadro I se muestra esta evolución por facultad, ordenada según el ritmo de expansión de su población estudiantil.

* Conferencia pronunciada en reunión privada de la Academia Nacional de Educación, el 4 de marzo de 2013, con diálogos y aportes de los señores académicos.

Cuadro I

Población estudiantil de grado 1992-2011
 2011 Incremento (%) 1992-2011

1. Ciencias Sociales	22 016	231,3
2. Agronomía	4488	142,1
3. Psicología	16 162	125,8
4. Filosofía y Letras	15 289	123,1
5. Arquitectura	25 748	109,1
6. Ciencias Veterinarias	4283	75,7
7. Ciencias Económicas	36 377	61,8
8. TOTAL DE ALUMNOS DE LA UBA	262 932	255,7
9. CBC	67 747	46,2
10. Ciencias Exactas y Naturales	7120	28,9
11. Medicina	24 198	26,4
12. Ingeniería	8698	11,5
13. Derecho	3790	6,0
14. Farmacia y Bioquímica	4970	-3,6
15. Odontología	2046	-22,7

Como se observa, el mayor crecimiento en la población estudiantil le corresponde a Ciencias Sociales que, entre 1992 y el 2011, incrementa su población en 231,3% al pasar de 6646 estudiantes en 1992 a 22 016 en el 2011; con este fuerte crecimiento esta Facultad logra duplicar su participación relativa en el total del alumnado de la UBA en estos años. Por su parte, el alumnado en las carreras científicas y tecnológicas en las facultades de Ingeniería y Ciencias Exactas crece mucho menos y por debajo del promedio general del 55,7% (apenas 11,5 y 28,9%, respectivamente). Es interesante señalar que en el año 1992 por cada 100 estudiantes en Ciencias Sociales había 200 en Ingeniería y Ciencias Exactas; ahora hay apenas 72. Este serio retroceso relativo en estas carreras no es positivo para el desarrollo futuro de nuestro país, en este difícil y competitivo mundo globalizado; no parece

posible fortalecer en este siglo XXI un modelo que ahora se postula como de “acumulación con diversificación productiva e inclusión social”, sin la contribución efectiva de los graduados en las carreras científicas y tecnológicas.

II) Fuerte aumento en la UBA de la presencia de alumnos egresados de escuelas secundarias privadas y de estudiantes extranjeros

Como hemos visto en el cuadro I, entre 1992 y el 2011 los estudiantes de la UBA aumentan un 55,7%, al pasar de 168 808 a 262 932. Pero existen significativas diferencias cuando se presta atención al origen de los nuevos estudiantes por tipo de escuela secundaria, tal como se indica en el cuadro II.

Cuadro II

Estudiantes de la UBA según la escuela secundaria de origen / 1992 y 2011

	1992	%	2011	%	Incremento	%
Estatal	90 487	53,9	105 009	39,9	14 022	15,4
Privada	75 627	44,8	150 951	57,4	75 324	99,6
Exterior	2194	1,3	6972	2,7	4778	217,8
TOTAL	168 808	100,0	262 932	100,0	94 124	55,7

Como se observa en el cuadro II, entre 1992 y el 2011, el alumnado proveniente de escuelas secundarias privadas aumenta un 99,6%, mientras que los estudiantes que vienen del exterior aumentan nada menos que un 217,8%. Pero es llamativo que, en el caso de los alumnos cuyo origen son las escuelas secundarias estatales, este aumento se ubica en apenas un 15,4% en estos casi veinte años, es decir, incluso por debajo del aumento de la pobla-

ción (22%). Es así como de cada 100 alumnos en que aumenta la matrícula total apenas 15 de ellos provienen de escuelas estatales, 80 vienen de escuelas privadas y 5 del exterior. Como se observa, estamos en presencia de un muy importante cambio en el origen de los estudiantes de la UBA, ya que hacia 1992 había mayoría de estudiantes con origen en escuelas estatales (53,9%), pero en el 2011 esta presencia se reduce a apenas 39,9%. La UBA tiene como hemos visto 13 facultades, en 12 de ellas los alumnos que vienen de escuelas estatales son ahora minoría, la única excepción es Filosofía y Letras donde estos estudiantes representan el 50,6% del total de los alumnos. En el otro extremo de mayor presencia de alumnos de escuelas privadas, encontramos a Odontología con apenas 34,7% que vienen de escuelas estatales. Esta importante mayoría de alumnos de escuelas secundarias privadas más estudiantes provenientes del exterior seguramente continuará en los próximos años, ya que apenas el 41,3% de los alumnos del CBC en el 2011 reconocían como origen escuelas estatales.

III) El cambio en el nivel socioeconómico del alumnado de la UBA entre 1992 y 2011

Este censo no proporciona información sobre el nivel de ingresos de las familias de los alumnos de la UBA, pero sí aporta datos sobre el nivel educativo de estas familias. Teniendo en cuenta las evidencias empíricas que muestran una estrecha asociación en nuestro país entre niveles educativos y de ingresos de las familias, es razonable asumir un comportamiento similar entre ambos indicadores. Baste decir que, según la Encuesta Permanente de Hogares del INDEC, actualmente el 54% de los graduados universitarios del país corresponden al 20% más rico de la población, mientras que apenas 2,4 de cada 100 graduados universitarios vienen del 20% más pobre. Además, según estudios hechos en 1999 por la Secretaría de Política Universitaria de la Nación, era ya entonces evidente la desigualdad socioeco-

nómica en el acceso a la Universidad, incluso a la estatal. En ese año 1999 de cada 100 estudiantes de las universidades estatales 60 venían de las familias ubicadas en el grupo superior del 40% de mayores ingresos, mientras que las familias ubicadas en el 20% del nivel inferior de ingresos aportaban apenas 6 estudiantes de cada 100 en estas universidades; esta realidad era ya entonces incompatible con la igualdad de oportunidades. Veamos ahora qué ocurrió en las últimas décadas, presentando la evolución de los niveles educativos de los padres de los alumnos de la UBA.

Cuadro III

Niveles educativos de los padres de alumnos de la UBA (1992-2011)

	1992	2011	Variación
Primario o menos	27,3	16,9	-10,4
Secundario (completo más incompleto)	33,1	34,2	1,1
Terciario (completo más incompleto)	7,9	8,4	0,5
Universitario incompleto	10,9	12,2	1,3
Universitario completo	20,8	26,3	5,5
Sin datos	---	2,0	2,0
TOTAL	100,0	100,0	0

Como se observa en el cuadro III, en el año 2011 el 26,3% de los padres de alumnos de la UBA tenían grado universitario, pero había una gran diferencia entre facultades; así, por ejemplo, en Ingeniería este porcentaje trepaba al 42,7%, mientras que en Psicología caía al 22,3%. Al comparar los niveles educativos de los padres de 1992 con los del año 2011 surge lo siguiente:

- Aumenta significativamente la importancia de los padres cuyos padres tienen grado universitario al pasar del 20,8% al 26,3% del total de los padres.
- Se reduce fuertemente la presencia de padres que no superaron la escuela primaria, al reducir su participación de un 27,3% al 16,9%.

Para ubicar esta información censal de la UBA dentro del panorama del nivel educativo de toda la población adulta del país, es útil acudir ahora a la información que proporciona el Censo Nacional de Población realizado en el año 2010. Podemos así comparar a continuación los niveles generales educativos de toda la población con el segmento específico de los padres de los alumnos de la UBA.

Cuadro IV

Niveles comparados de educación de los padres de alumnos de la UBA (2011) y de la población adulta del país (40-49 años) – Censo de Población 2010

	UBA	Total País	Diferencia
Primario o menos	16,9	42,2	-25,3
Secundario (completo más incompleto)	34,2	33,6	0,6
Terciario (completo más incompleto)	8,4	10,6	2,2
Universitario incompleto	12,2	4,2	8,0
Universitario completo	26,3	9,4	16,9
Sin datos	2,0	---	2,0
TOTAL	100,00	100,0	---

Las diferencias educativas de los padres son notorias y muy significativas, ya que mientras nada menos el 42,2% de los adultos del país no pasó más allá de la escuela primaria, esta proporción se

reduce a apenas el 16,9% en el caso de los padres de alumnos de la UBA. Al mismo tiempo se observa que mientras el 38,5% de los padres de alumnos de la UBA pasó por la universidad, esta proporción se reduce a apenas el 13,6% cuando se considera toda la población adulta del país comprendida entre 40 y 49 años de edad. Este censo de la UBA, además, también proporciona información sobre los padres de los alumnos de las escuelas Carlos Pellegrini, Nacional Buenos Aires y la Escuela Agropecuaria. Es interesante destacar que aquí las diferencias son aún mucho más notables, ya que el 67,2% de los padres y el 70,1% de las madres de los alumnos de estos institutos secundarios que dependen de la UBA pasaron por la Universidad, destacándose que el 53,3% de estos padres y el 59,8% de las madres son graduados universitarios; señalemos que esta graduación apenas llega al 9,4% en la población adulta del país. Este es un buen indicador que señala el muy alto nivel educativo de los padres de los institutos secundarios de la UBA, cuyos alumnos se ubican así en los escalones más altos desde el punto de vista socioeconómico, ya que apenas el 2% de sus padres no avanzó más allá de la escuela primaria. Recordemos que en todo el país esta proporción se eleva a nada menos que un 42,2%.

Como se observa en función de estos censos de estudiantes de la UBA, la composición social del alumnado hoy es muy distinta a la prevaleciente hace dos décadas. Es razonable suponer que la creación de varias universidades estatales localizadas en el conurbano bonaerense, con capacidad de atracción de los segmentos más humildes de la población en el Gran Buenos Aires, haya contribuido a este nuevo sesgo en favor de una mayor presencia en el estudiantado de la UBA de núcleos poblacionales de mayor nivel socio-económico. Llegados a este punto, surge entonces el interrogante si esta circunstancia nueva no sería propicia para introducir el criterio hasta ahora ausente de la “solidaridad universitaria”.

IV) Un paso positivo hacia la solidaridad universitaria: El ejemplo del Uruguay

Partamos por enfatizar tres hechos propios de los últimos veinte años, dos de los cuales ya fueron expuestos detalladamente. El primero se refiere, como hemos visto, a la gran presencia de alumnos que vienen de escuelas privadas (alrededor de 150 000) y también la creciente presencia de alumnos del exterior (alrededor de 7000), muchos de los cuales también provienen de escuelas privadas. El segundo se refiere al preocupante estancamiento de la matrícula correspondiente a las carreras científicas y tecnológicas, lo cual no es promisorio para nuestro futuro desarrollo. El tercer hecho es la reducida relevancia que tienen hoy los programas con magras becas orientados a los alumnos de escasos recursos, baste decir que en la UBA existían apenas 4054 estudiantes becados por la universidad y sus facultades; no es positivo observar que, con una gran población estudiantil de 262 932 alumnos, la mayoría de los cuales vienen de escuelas privadas, se puedan financiar magras becas apenas para el 1,5% de los estudiantes. Señalemos que el programa de becas Sarmiento de la UBA establece una baja remuneración mensual de 430 pesos. En el 2010 la UBA dedicó a becas estudiantiles apenas el 1,2% de su presupuesto total de gastos.

Por todo esto es hora ya de reflexionar, teniendo en cuenta estas grandes transformaciones en el alumnado de la UBA en las últimas décadas, sobre el verdadero significado actual de la tradicional gratuidad irrestricta y generalizada para todos los estudiantes de la enseñanza universitaria, incluso a favor de segmentos poblacionales altos desde el punto de vista socioeconómico o de extranjeros en tránsito. La evidencia hasta aquí exhibida y que surge del Censo de Estudiantes de la UBA no indica que, gracias a esta gratuidad generalizada haya habido progresos en el sentido de una mayor inclusión social consistente con la igualdad de oportunidades. Este tipo de reflexión y debate ya se ha dado responsablemente hace varios años en otros países como

la vecina República Oriental del Uruguay, que legisló en 1994 la implementación del Fondo de Solidaridad Universitaria de la Universidad de la República, orientado a financiar importantes y expansivos programas de becas. La Universidad de la República tiene actualmente alrededor de 82 000 alumnos (es decir, menos de la tercera parte que la UBA), sin embargo, tiene 6700 becas o sea que más del 8% de sus alumnos goza de este beneficio: recordemos que en la UBA los becados son apenas el 1,5% de los estudiantes. Además, y esto debe ser destacado, estas becas en el Uruguay son importantes ya que están en el orden de los 240 dólares mensuales, hay que recordar que las becas Sarmiento de la UBA son de apenas 430 pesos por mes. La pregunta es cómo es posible entonces que con menos de la tercera parte de alumnos de la UBA la Universidad de la República beneficie con becas a un 65% más de alumnos que la UBA. La respuesta se encuentra en el inteligente método de financiamiento establecido por ley en 1994, por el cual todos los graduados de la Universidad de la República deben contribuir a este fondo, a partir del quinto año de graduación. El aporte obligatorio de los graduados en el año 2012 fue de 120 dólares anuales para graduados en carreras de 4 años, mientras que en el caso de graduados en carreras de 5 ó más años este aporte obligatorio asciende a 200 dólares. La aplicación de un modelo de financiamiento de becas similar al de la Universidad de la República permitiría a la UBA tener más de 20 000 becados, con becas significativamente mayores a las actuales y lo suficientemente atractivas para asegurar la dedicación plena al estudio de nuevos alumnos provenientes de sectores humildes.

V) Igualdad de oportunidades y financiamiento universitario

Con el propósito de ilustrar otro ejemplo de solidaridad universitaria escogido entre varias alternativas posibles, presentamos las características principales de una propuesta distinta al modelo de la Universidad de la República. Si se establece un Fondo Soli-

dario en la UBA, sostenido con contribuciones regulares y obligatorias por cada cinco alumnos con capacidad efectiva de contribuir, se podría financiar una beca a favor de un estudiante que la necesitara para poder cursar normalmente y con plena dedicación su carrera universitaria. Se podrían así financiar los estudios de 20 000 nuevos alumnos; esto supone que son apenas 100 000 los que aportan (tener en cuenta que significan apenas el 38% del total de los alumnos); como se observa, es un esquema de financiamiento distinto al uruguayo, pero el resultado es esencialmente equivalente en cuanto a la cobertura de becas. Estas becas “solidarias”, cualquiera fuese el método de financiamiento escogido, deberían ser asignadas por la UBA de acuerdo con tres criterios, a saber:

- En primer lugar, deben ser estudiantes que realmente las necesiten, para poder así dedicarse plenamente al estudio y cumplir con las exigencias de la carrera escogida.
- En segundo lugar, tienen que demostrar un buen desempeño escolar previo en el nivel secundario y avanzar regularmente en sus estudios en la UBA.
- Finalmente, las becas normales podrían financiar a alumnos de cualquier carrera. Pero el grueso de las becas y los montos individuales más altos deberían corresponder a los aspirantes a las becas que los convierten en alumnos de dedicación plena y que opten por las diversas carreras científicas y tecnológicas que hoy necesita nuestro país. En estas disciplinas hay estudiando en cinco facultades de las trece de la UBA apenas 30 000 alumnos de los 262 000 matriculados, esto quiere decir que la matrícula en estas carreras estratégicas se podría incrementar en casi un 70%.

VI) Reflexión final

La equidad no consiste simplemente en tratar igualmente a los muy desiguales desde el punto de vista socioeconómico; por esta razón, a la luz de las evidencias que surgen de los cambios

de las últimas décadas, es hora de replantearse los fundamentos éticos de la presente gratuidad generalizada, cualquiera fuese la capacidad financiera de quienes ingresan a la UBA o el país de residencia. Paradójicamente esta gratuidad general es, en el actual contexto educacional en nuestro país, un escollo en el sendero hacia una mayor inclusión social en la universidad por la ausencia de financiamiento para una activa política de becas. Por esta razón, es ahora necesario avanzar hacia un estadio distinto, caracterizado por una incorporación masiva de alumnos de origen humilde con genuina vocación de estudiar y que se orienten principalmente a las carreras científicas y tecnológicas que el país necesita. Estos jóvenes humildes no están hoy en condiciones de afrontar las exigencias de plena dedicación propias de estas carreras, ya que sus familias son pobres y, por eso, no los pueden sostener y deben, por lo tanto, trabajar. Quienes abogan dogmáticamente por la tradicional gratuidad generalizada, cualquiera fuese el nivel socioeconómico o incluso la residencia permanente del beneficiado, no están aportando efectivamente a la vigencia de una nueva situación con más igualdad en la acumulación del capital humano, por la sencilla razón de que bloquean la posibilidad de un financiamiento solidario. La inclusión social y la igualdad de oportunidades son grandes desafíos para afrontar en este siglo, pero para avanzar hacia esa meta hay que ir por el sendero de la solidaridad.

Ac. Pedro Barcia: Muchas gracias por su precisa y documentada exposición y sus interesantes inferencias que, realmente, obligan, más que sugieren, a reflexionar sobre la situación. Como hemos leído en los periódicos que ha tenido un cruce de cartas con el señor rector de la UBA, a propósito de consideraciones suyas sobre esta encuesta que analizó, le pido que sintetice, por favor, el contenido esencial del cambio de opiniones.

Ac. Alieto Guadagni: El rector contestó dos cosas. Primero, dijo que lo que yo digo es utópico, que no se puede hacer. Yo no

sé por qué no se puede hacer, obviamente, si uno se aferra a la gratuitad absoluta, irrestricta, inclusive, para los segmentos altos de la sociedad, claro que no se puede hacer. Esta es la premisa mayor. La segunda es que me dijo que yo, en vez de hablar de esto, debería contribuir al fondo de becas. Yo le contesté que le agradezco mucho el consejo, pero que llegó 34 años tarde.

Ac. Pedro Barcia: Recuerdo que en La Plata, cuando éramos estudiantes, teníamos un préstamo de honor que no sé si se seguirá aplicando. Nosotros, los que habíamos sido becados, después de terminar la carrera de cinco años, debíamos devolver a la universidad parte del dinero que habíamos recibido como beca, una vez que éramos profesionales, con aportes mensuales. Era así el sistema.

Ac. Alieto Guadagni: En Uruguay, los graduados uruguayos tienen que contribuir con 200 dólares por año. Es obligatorio y por ley.

[Yo quizás cometí un error en mi exposición. Por ahí parecía restrictivo. Si transmití ese mensaje, lo hice al revés. Lo que yo quiero es que haya más graduados universitarios: graduamos 100 000, nos hacen falta 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 quizás yo cometí el error de no explicar bien.]

Ac. Hugo Juri: En 1998, propuse el impuesto a los graduados, que era la contribución de los graduados igual que en el Uruguay, pero no solo en las universidades públicas. Los que se opusieron fueron los colegios de graduados y la sociedad. Incluso recuerdo que yo estaba en España y que me llamaban desde Buenos Aires diciéndome cómo a uno que ya se había recibido desde hacía tantos años, se le quería cobrar retroactivamen-

te. Mientras estábamos en el Ministerio, un exacadémico, Humberto Petrei, presentó un proyecto que no era igual, que sostenía hacer una alícuota del impuesto a las ganancias de los padres. El problema es si uno va a arancelar la educación o, mejor dicho, los beneficios de la educación. Estratégicamente, a nosotros nos tocó vivir una crisis, FIEL había sacado un informe que decía que se solucionaba bastante el tema cobrando 100 dólares por estudiante, pero, unos meses más tarde, la crisis del 2001, 100 dólares era un salario. La idea estratégica como país es que todos puedan acceder a la educación. Hay muchos otros motivos por los cuales muchos no pueden acceder a la educación, por ejemplo, por vivir a unos 100 kilómetros de donde se halle la universidad más cercana. Por eso es que los uruguayos hacen ese sistema de becas con el cual he estado absolutamente de acuerdo. Tuve serias resistencias, incluso tapas de diarios, como *Clarín*, donde se decía que quería arancelar la universidad, que los padres iban a tener que pagar, etc. Creo que el modelo uruguayo es un modelo sumamente válido y que, si quieren, lo repartimos. La distribución de las becas las hace un consejo conformado por los graduados, y el dinero no va a la universidad, sino que va a becas. La Universidad de Córdoba ha puesto ahora un sistema voluntario del cual participo, pero no creo que funcionen los sistemas solo voluntarios. Ahora, este tributo es la contribución más eficiente y con mayor recaudación del Uruguay, es una contribución intergeneracional. Es lógico que alguien que ya se haya beneficiado logrando su título, devuelva, de alguna manera, a la sociedad lo que contribuyó a que egresara.

Ac. Adalberto Rodríguez Giavarini: Creo que este trabajo que hizo el Ac. Guadagni tiene muchos méritos, pero uno fundamental es reinstalar la discusión de la gratuidad absoluta. Esto tiene una larga historia y él implementa nuevamente esta discusión. Los intentos en la sociedad argentina fueron notables por superar esta situación, por eso, me parece muy importante

esta revisión y muy actual. Primero y fundamental quiero comentar que la propuesta, que estuvo en estado parlamentario, fue al Senado y fue votada en contra, era gravar a aquellos cuyos padres pagaran impuesto a las ganancias. Así que quiero decir que se ensayaron varias aproximaciones y todas fallidas, con lo cual estamos frente a uno de los monstruos sagrados de la discusión pública de la educación argentina. Yo creo que es un acto, no solo de calidad intelectual, sino de mucha valentía. Sobre todo en momentos en que, a la brevedad, vamos a tener los números proyectados a 2013 y algunos para el 2014, la restricción presupuestaria va a comenzar a actuar sobre los coeficientes sagrados que creíamos que nunca se iban a alterar y que veníamos avisando desde la Academia que esto iba a suceder. Parece que, cuando hay sobrante, cuesta mucho discutir. Ahora, cuando la escasez es lo que prepondera, creo que va a volver a tener actualidad. Por eso, la oportunidad de volver a discutir qué hacemos con esto, porque lo que les damos a los chicos ricos que van a la universidad se lo estamos sacando a los chicos pobres que pueden ir a la primaria o secundaria. Y me parece que esto de la redistribución tiene que desmitificar que esto es progresista o si se quiere positivo para hablar más técnicamente desde el coeficiente de Gini, es una tarea realmente relevante por parte de la Academia. Por eso, cambia directamente el eje y el fundamento de la asignación de recursos, sobre todo en este caso de la educación superior. Yo le decía a Alieto Guadagni que lo más sintomático fue la reacción del rector de la Universidad de Buenos Aires. Primero, uno sintió vergüenza ajena cuando le dijo, irrespetuosamente, lo de los aportes; a un argumento de tal envergadura contestar con una chicana me pareció de baja calidad. Por otro lado, que él haya sido interpelado por este documento, implica que tocamos exactamente cuál es el tema central del mito de la gratuidad. Este mito es injusto desde el punto de vista social. Así que me parece que la reacción tuvo que ver con esto, a esta concepción

absolutamente errada, con mucho interés político detrás, le fueron propuestos los números y una demostración fehaciente de que esto era falso. En ese sentido me parece, señor presidente, que esto es un aporte realmente significativo y muy importante de la Academia.

Ac. Horacio Reggini: Quiero también sumarme a los considerandos de nuestro colega por la importancia del tema. Solamente un detalle que me extrañó: yo no sé por qué usted ha insistido en que hay que priorizar la ciencia y la técnica, cuando hay hechos en la Argentina en estos momentos que van en sentido contrario. En estos momentos, lo que son las telefónicas, lo que son los transportes, los trenes, etcétera, andan mal porque faltan, justamente, ingenieros capaces. Pero ¿por qué? No es porque la universidad no lance más, sino porque no se les paga a los ingenieros lo que se debe, y, en general, a una persona de 40 y 45 lo jubilan, lo echan por un sueldo de 10 000 pesos y lo reemplazan por un muchacho al que le pagan 3000 pesos, y estos no saben lo que se necesita y andan mal. Uno llama a cualquiera de las empresas por cualquier problema y nadie le responde nada. Así, también, no andan bien las calles, los transportes, los teléfonos. Entonces, no se arregla produciendo más ingenieros. No se les paga lo que corresponden, y se van. Por eso, no son muchos los que siguen Ingeniería o Ciencias. Porque las empresas en general, y yo culpo a las empresas, no quieren pagar y quieren echar a su gente que tiene experiencia acendrada y sabiduría. Así que no creo que se arregle todo priorizando la ciencia y la técnica.

Ac. Marta Royo: Agradezco a Guadagni su informe. Hubo un artículo de Guadagni el 5 de febrero, una réplica del rector de la UBA del 23 de febrero, y una contrarréplica de la que se ha hablado hoy, del 27 de febrero, que es lo que nosotros recibimos. Hubiera sido interesante tener todos los documentos para poder comparar, porque el artículo del rector de la UBA fue bastante extenso y lo que hemos oído aquí es muy poco. Aquí

lo tengo por si a alguien le interesa. Se puede reproducir y enviarlo a todos para tener un panorama completo. Esa es una de las cosas que quería decir.

Ac. Pedro Barcia: Yo distribuyo lo que recibo. Además, no tengo tiempo para rastrear material digital y tampoco leo *Clarín*. Si usted nos hace llegar el material al que se refiere, con mucho gusto, yo lo difundo vía correo electrónico, como lo hago con todo material de interés común que me acercan. No distribuyo lo que no recibo.

Ac. Marta Royo: En segundo lugar, lo que quería decir tiene que ver con el Colegio Nacional de Buenos Aires. Puedo hablar desde el año 1960, que es cuando ingresé como profesora al Colegio. Desde entonces hasta ahora no ha variado en absoluto el porcentaje en cuanto a los padres de los alumnos que son universitarios, sigue siendo igual. Y lo es, en gran medida, porque hubo examen de ingreso, transformado después en curso de ingreso. El examen de ingreso se realizaba en dos días; los chicos daban un día Lengua y Matemática y al día siguiente Historia y Geografía.

Ac. Alieto Guadagni: Le hago una pregunta: ¿qué porcentaje de alumnos que vienen de escuelas primarias privadas aprueban el examen de ingreso y cuántos que vienen de primarias estatales?

Ac. Marta Royo: Yo le puedo decir cómo procuraba conocer el perfil de nuestros alumnos de primer año. He tenido cuatro primeros años durante bastante tiempo. Les preguntaba a los alumnos el primer día de clases una serie de cosas para que todos pudiéramos hablar. Una de las cosas que les preguntaba era en qué escuela habían hecho la primaria, y fui observando, desde la década del 60, que justamente la mayor parte de los chicos venían de escuelas estatales. Con el correr del tiempo, fuimos teniendo más que venían de escuelas privadas. Es muy limitado esto que le digo, doctor, ya que es una charla con alumnos de cuatro divisiones de primer año, pero nos da una idea. El examen de ingreso, como dije antes, consistía en que

los chicos iban a rendir cuatro exámenes en dos días, para los que anteriormente se les había dado un programa y una cierta cantidad de indicaciones, pero no había ninguna preparación en el Colegio. En la década del 80 se reemplazó por el curso de ingreso, en el que durante todo un año los alumnos van los sábados y algún otro día en la semana. Pero otra cosa que yo preguntaba a los alumnos era cuántos se habían preparado solos, y eran poquísimos. Porque uno de los objetivos del curso de ingreso había sido eliminar las academias que preparaban a los chicos. Pero es tanta la presión que hay por la competencia para asegurarse que los chicos entren, sobre todo cuando los padres son exalumnos del colegio, que me encontraba con que la respuesta de los chicos era, en un curso de 36 alumnos, que uno solo se había preparado sin recurrir a una academia, sino con la ayuda de los padres.

Ac. Alieto Guadagni: No es solamente el sector privado el que demanda, sino que, también, el sector público demanda. Cuando yo fui secretario de Energía en el 2002, lo primero que hice, en las primeras 48 horas de estar ahí, fue pedir que me trajeran la lista de ingenieros hidráulicos y de geólogos. No había ni un solo ingeniero hidráulico ni había un solo geólogo, estoy hablando de enero de 2002. ¿Saben cuántos ingenieros hidráulicos se gradúan en la Argentina? 16 ó 17. ¿Cuántos en petróleo? 15. ¿Cuántos ingenieros nucleares, de medioambiente? 8. Los chilenos gradúan 1000 abogados y 2000 ingenieros. Nosotros graduamos 1000 abogados y 380 ingenieros. Al final, no van a tener trabajo esos 380 ingenieros, porque un país que no tiene ingenieros no va a tener industrias. Entonces, no van a tener trabajo esos 380 ingenieros. La oferta crea su propia demanda. No aparecen las nuevas industrias que demanden altas tecnologías. Es un nivel crítico de graduación.

Ac. Hugo Juri: Leí la respuesta del académico Guadagni y me pareció perfecta, porque, como dije, yo siempre he apoyado ese proyecto. Quería recordar dos o tres cuestiones quizás anecdó-

ticas. Una es que hace seis meses, más o menos, la presidenta de la Nación sugirió poner el impuesto. De alguna manera, los graduados deberían contribuir al apoyar becas.

Ac. Ana Lucía Frega: Ustedes recuerdan que el Ac. Jaim Etcheverry, cuando fue rector, trató de hacerlo. Y se produjo un escándalo...

Ac. Hugo Juri: Sí. A mí me tocó de cerca. Puede ser un error del actual rector pensar que con eso defiende algún principio esencial de la universidad. En el momento en que nosotros lo propusimos, apoyaba la UBA el impuesto a los graduados y lo aprobaron varias universidades más. Porque en el fondo los que quieren retrotraerse a la mitología de la Reforma Universitaria, en realidad esta Reforma no impuso la gratuidad y tampoco el ingreso irrestricto. La gratuidad y el ingreso irrestricto fueron en un momento determinado del país y por una sabia decisión política de hacer ingresar a las clases trabajadoras a la universidad durante el primer gobierno de Perón. Por eso digo que esas cosas se pueden dar en un momento, como en la Revolución de Mayo que había gente que quería una monarquía, pero son momentos históricos. El tema del Colegio Nacional de Buenos Aires es igual al del Colegio Monserrat de Córdoba: para entrar hay que pagar una fortuna para prepararse con una señora o un instituto. Entonces, no es un problema solo nuestro. El doctor Avelino Porto conoce muy bien el caso de las universidades prestigiosas, como Campiña, que para pasar el examen de ingreso vienen de los mejores colegios privados. A mí me tocó estar en plena Unión Soviética, y para entrar a la Universidad de Moscú había que ser hijo, nieto, bisnieto de docente...

Ac. Alieto Guadagni: Les voy a contar una anécdota. Cuando yo era embajador en Brasil, la constitución brasileña garantizaba la gratuidad de la universidad pública y el rector de la Universidad de Brasilia me dijo que había solucionado el problema. ¿Saben lo qué hizo? Subió el precio del estacionamiento: tenía una enorme playa de estacionamiento y le multiplicó por diez

el precio. “Yo no les puedo cobrar arancel, lo único que puedo cobrarles es el estacionamiento”. Y la universidad ayudaba a su financiamiento con el *parking*.

Ac. Avelino Porto: Voy a proponer algunos títulos y hacer breves consideraciones sobre ellos. La Argentina tiene un futuro muy poco alentador si no resuelve la historia de la educación; y dentro de los tramos de la educación, el de la universidad, de la cual nos estamos ocupando hoy. Está sin resolverse la situación articulatoria entre la secundaria y la universidad. La culminación de la secundaria, año 2012, es dramática. Los chicos de la secundaria, cada día más, cada año más, en el último año se vuelcan a la noche y a la cerveza o birra y a dormir. Y esto llega a la universidad donde ellos, dentro del primer año, no vienen despiertos a trabajar; me refiero en las masas, no hablo de casos excepcionales que tomen esto con seriedad. La gran mayoría no tiene ritmo para entrar en la universidad, llegan, en su mayoría, desprovistos de alma entusiasta a la universidad. Esto no es puro cuento. Soy de los que viven este drama. Soy de los que viven el miedo de los chicos cuando llegan al primer año de la universidad. No saben dónde están, tienen una inseguridad enorme. Esto, en la medida en que la Argentina siga así sin que nadie lo asuma para resolverlo, sepan que nuestros hijos y nietos van a tener una vida muy infeliz.

Impuesto a los beneficios: este es el tema que planteó el académico Alieto Guadagni que merece tratarlo desde esa óptica. Nosotros somos dichosos de la vida que nos ha permitido tener beneficios de toda naturaleza. A lo mejor, un día, deberíamos predicar con el ejemplo. La Argentina no tiene una política de donaciones. Todos los países tienen leyes respecto de las donaciones para que no se persiga a los donantes. Acá hay algunos que me entienden cuando digo de no perseguir a los donantes y sospechar de dónde viene el dinero. Estoy hablando de un dinero que permite construir hospitales, sanatorios, instituciones educativas. ¿Puede seguir este país en la nada, cuando otros

países, sin hablar de Estados Unidos, están tomando esto muy en serio?

Próximo título: el examen al final de la secundaria. Bastaría tomar esta medida: ponernos a discutir, salvo que alguien mueva y mueva a los chicos del último año y los ponga en la calle y no se avance. El hecho de establecer el examen final en la secundaria cambia el panorama de todo.

Otro tema: la prohibición por ley de dar a publicidad los diagnósticos de las escuelas en las encuestas. Es absurda esta prohibición que no permite a la sociedad conocer cuáles son las escuelas que están bien y cuáles son a las que hay que ayudar, y no para cerrarlas, sino para estudiar cómo ir a ponerle más presupuesto y más gente capacitada. No hay que tomarlo como una beca.

Fortalecimiento de las orientaciones de las vocaciones: no sé qué está pasando en el universo, pero los jóvenes tienen una profunda desorientación. Los salarios tan bajos respecto de cada profesión, especialmente las profesiones en que el país está interesado para las próximas vidas. Si supiéramos lo que pasa con la gente del mundo de la informática, de los ingenieros. A veces se sabe de oído, pero no se oficializa por regiones.

Otro título: alumnos internacionales. Es posible que la totalidad del sistema esté dando estudios gratis a la mayoría de los estudiantes que, como se dijo, vienen de colegios privados de Latinoamérica y de los Estados Unidos y que se han sostenido con el recurso de la gente que menos tiene. Igualmente con el tema de los posgrados. Las universidades estatales no pueden hacer lo que están haciendo con los posgrados, que es cobrarle a la gente cosas absurdas en actividades profesionales que, hablando de los beneficios, dan enormes réditos. Y el costo de cada posgrado tiene una cuota mínima de sostenimiento porque lo cursa, y un costo altísimo por el mismo sector social que está bancando a lo que yo estoy diciendo. Y esto lo sabe todo el mundo en el sistema universitario, y es algo injusto, porque si

yo hago un máster donde sé que voy a tener una posición para acceder a determinado mundo empresario, etc., es razonable que el máster tenga una relación con el sector privado, porque está dirigido a los beneficios. Yo cuando elijo hacer ese máster es porque estoy seguro de que voy a obtener un buen beneficio. En consecuencia, o lo pago en ese momento o, si no, como se dijo acá, los llamados préstamos de honor. Los préstamos de honor no han funcionado en la Argentina, no quiero mortificar a nadie, porque no tenemos honor. Yo como rector de una universidad, en la mía, tuve préstamo de honor durante cuarenta años y lo tuve que suprimir, porque me quedé con un clavo que superaba un millón y medio de dólares tomados por jueces, empresarios, etc., lo sostuve como pude, era una cosa insólita. Eran préstamos de honor y se resistían a pagar; quiere decir que no hay honor. Un sector muy importante no sabe cumplir. ¿Cuándo se cumple? Cuando la deuda se toma a través de un banco. Si el crédito sale, por diez años, a través de un banco dirán no, yo con un banco no juego. Perdón si me excedí, señor presidente, pero me entusiasmó lo que habló Alieto Guadagni y quería dar estos títulos centrales.

Ac. Alberto Taquini (h): A mí me parece que la exposición del Ac. Guadagni abre dos caminos. Uno es el financiamiento y el otro se trata de la eficacia del sistema. Me parece que, arrancando de la eficacia del sistema, haciendo el diagnóstico, se puede transitar a la solución del problema. Para el diagnóstico de cualquier institución se requiere un relevamiento adecuado y *online* de los distintos sectores que configuran la institución. Yo separaría, en la exposición de hoy, un área que correspondería al diagnóstico de la estructura de la educación superior con sus éxitos y sus falencias, y lo compararía después y a partir de eso con las conclusiones para la aplicación del financiamiento lo que tiene múltiples dificultades como bien se ha dicho hoy. Quiero mencionar unos temas sobre la estructura. El origen de los estudiantes que se mencionó ha cambiado sustancialmente

desde la década del 70, con la creación de Río Cuarto hasta hoy. En la encuesta que mencionó Guadagni del Ministerio, también se puede observar que en las universidades chicas y de provincias pobres la participación de estudiantes provenientes de padres con menores salarios y menor instrucción es mayor a las universidades grandes. Cosa que ahora se repite porque en la década del 70 la Universidad de Buenos Aires tenía 75% de alumnos provenientes de la Capital y 25% del conurbano, y ahora tiene 70% del conurbano independientemente de que hay muchos alumnos de esta zona que concurren a las universidades nuevas de allí. Por lo tanto, han crecido mucho los alumnos del conurbano y poco los de Capital. A pasar de que el conurbano es migratorio, aún tiene un grado de desarrollo educativo inferior que el que tiene la Capital. Con respecto a los extranjeros hay otro problema y es que hay un número importante de extranjeros que no pasan los exámenes de ingreso en Chile, por ejemplo, y por eso no puede ingresar al sistema de educación superior chilena y migran (también lo hacen por razones de financiamiento de la educación superior) a las universidades cordilleranas como Comahue, La Rioja, Catamarca, Córdoba, Jujuy, también a la UBA. Hay otro tema, sobre las reflexiones acerca de la UBA, que me parece importante. La UBA ha tenido un cambio fundamental en los últimos 25 años a consecuencia de la instalación del Ciclo Básico Común (CBC). Esta creación ha establecido como dos universidades diferentes: la del CBC muy grande y anárquica en relación con las facultades y en expansión en muchas áreas territoriales lejanas; y la estructura inercial de las facultades, por otra parte, que tienen un régimen de administración y de gobierno muy distinto. Por lo tanto, en el tema de la estructura de la Universidad de Buenos Aires, que se da en otras –pero no con esta magnitud– la diferenciación entre lo que es la universidad de las facultades y del CBC es un tema fundamental para analizar en forma diferencial. Una última reflexión sobre el tema de la estructura: sin dudas

hay que hacer las carreras científicas y tecnológicas en los términos de la necesidad que hay, pero yo creo que hay acá una necesidad de una concepción cultural mucho más grande que la que tiene la universidad argentina ahora, como consecuencia de una sociedad globalizada con la aparición de corrientes culturales étnicas idiomáticas totalmente distintas y un mundo que todavía está circunscripto en una cultura fundamentalmente occidental en donde una cultura global no aparece. Por lo tanto, si tuviéramos que tomar, y debemos tomar, las carreras profesionales en el área de la ciencia y la tecnología, tomariamos un poco lo que dijo Horacio Reggini hace un momento, esto es, ver qué otro tipo de concepción de la sociedad, en función de las relaciones políticas, históricas, religiosas, tiene el mundo contemporáneo como una necesidad de insumo. Creo que con esto está todo lo que quería decir sobre este tema.

Ac. Julio César Labaké: Un pequeño punto, nada más, dentro de lo grande que se está debatiendo, respecto de lo que decía el ingeniero Reggini de esto de que las carreras científico-técnicas están mal remuneradas y que influirían como un factor para el no seguimiento de esas carreras. Lo comarto, pero lo comparro con un aditamento. Por la experiencia que tengo del trabajo con adolescentes de la secundaria, que es largo, y de orientación vocacional en particular, que también es largo, los chicos no eligen las carreras científico-técnicas porque las sienten difíciles. Lidiar con las ciencias exactas para ellos es demasiado complicado. En cambio, creen que en las materias que, perdón por lo que digo, se puede “chamuyar” ahí es más fácil recibirse, aunque saben que van a tener menor remuneración. Eso lo saben, como saben que así es más fácil recibirse. Ocurre que no hay una política de orientación, como bien dijo el doctor Avelino Porto, hacia las profesiones que el país necesita porque no se quiere tocar ese tema. Es como un tema tabú. En los secundarios no solamente les podríamos poner el examen de ingreso, sino, también, un proceso de acompañamiento para

que los chicos tomen conciencia de que viven en un país que necesita lo que necesita y no su comodidad. Lamentablemente, esto es parte del despilfarro de energía que viven los chicos en quinto año y también en los demás años.

Ac. Margarita Schweizer: Una sola reflexión en relación con lo que el académico Labaké ha dicho. A mí me parece que el problema de la no adhesión de los alumnos a las carreras donde hay cierto peso matemático no es un problema que surge exactamente cuando el alumno se enfrenta con la carrera. Creo que es una falencia que venimos arrastrando desde hace tiempo en la formación de pensamiento lógico formal de nuestros chicos. Y este déficit aparece en la escuela primaria. El que los chicos tengan aversión por las matemáticas no es una moda, sino que es una carencia muy profunda en la formación fundante del pensamiento de nuestros chicos. Los alumnos no se acercan al problema matemático o al ejercicio matemático simplemente para resolverlo. Hay todo un prejuicio de “esto no lo voy a poder hacer”, “es muy difícil”... pero ¿quién instala ese prejuicio en los alumnos? Entonces, cuando todo es fácil, porque lo copio, cuando todo es repetir lo que otro dijo y no discernir, no pensar, uno va generando fantasmas en su mente. Hay una negación de las capacidades que cada uno de nosotros tiene. Y esto va creciendo, se refuerza, indudablemente, con la mala formación docente. Hay docentes que no saben aproximar ni incorporar al alumno al pensamiento lógico formal. Entonces el chico es un discapacitado que no puede transitar ni los caminos de la filosofía ni los caminos de las matemáticas. Por eso, la filosofía es horrorosa, es antigua, no sirve para nada, y por eso, también, la matemática sigue siendo una enorme traba en el proceso de aprendizaje. Ambos campos de conocimiento van de la mano. Todo esto deriva en esta aversión por lo técnico, por lo matemático. Por eso nos vamos por el camino de las llamadas ciencias sociales, donde, a veces, hay mucho de “guitarreo” y poco de pensamiento profundo. A mí me parece que

es una falencia que destacamos nosotros, porque la vivimos en el ámbito universitario, pero esto nace en la escuela primaria, en el primer escalón en el que deberíamos apuntar a mejorar.

Ac. Alberto Taquini (h): A mí me parece que esta intervención de Margarita es fundamental, que tiene que ver con la catastrófica orientación de la formación docente y del enfoque de todo el sistema básico de la educación formal en el mundo. Y repercute, para sintetizarlo, en la necesidad de enseñar a aprender a aprender, enseñar a tener pensamiento lógico y matemático y una visión generalizada del ámbito al que uno está referido con un adecuado manejo de la lengua. Pero lo que dice Horacio Reggini y lo que se dice con respecto a la ciencia y a la tecnología tiene que ver también, más que con las carreras en alguna medida, con la aproximación de la política científica y las carreras científicas con respecto a la formación. La Argentina no ha mantenido la línea fundacional del Conicet en el sentido de formación de ciencia básica y sólida. Y cuando uno no tiene esto y se transfiere a la tecnología se encuentra con dos problemas esenciales de la política científica. Uno es el costo de la ciencia básica. Este es del orden de 1 a 10 con respecto al rendimiento de la tecnología. Segundo es que los salarios que corresponderían a los involucrados en la creación de ciencia se aplican también a la tecnología cuando el aparato productivo, por la necesidad de incorporar tecnología de punta, prefiere comprarla o robarla antes que desarrollarla por razones de costo y calidad. Sin una ciencia básica sólida no se puede comprar tecnología de punta y tampoco atender la demanda tecnológica del aparato productivo. Entonces, en un sistema de restricciones presupuestarias, el presupuesto de ciencia y técnica se tiene que construir en los términos que Margarita dijo: desarrollar el pensamiento científico, los conceptos básicos, optar por la tecnología y utilizar por transferencia o por algún desarrollo menor el proceso de desarrollo de un país.

Ac. Alieto Guadagni: Cuando uno mira las cifras de las universidades llaman la atención las disparidades. Córdoba y Quilmes gradúan el 40% de los que ingresan. Salta, La Rioja, Misiones, Comahue, Formosa gradúan el 5,6,8,10%. ¿Cómo es posible tanta diferencia? ¿Quién la va a corregir? Yo no entiendo bien el sistema de la autonomía universitaria, ¿cómo es la cosa? ¿Hay que rendir cuentas? ¿Hay alguien que diga que aquí no hay que mejorar? ¿Hay alguien que va a llamar al rector de la Universidad de Salta y decirle por qué no gradúan? Yo no entiendo. Por eso, cada vez quiero más a la Constitución de Ecuador, porque Correa puso en la Constitución que se consagra la autonomía universitaria, pero las universidades le deben rendir cuenta de los fondos públicos. A veces yo tengo la impresión de que las universidades estatales funcionan gobernadas por grupos corporativos, profesores, graduados veteranos, algunos dirigentes estudiantiles y entre todos reparten la torta. Entonces, nadie se preocupa por qué el 30% no rinde ninguna materia y viene al día siguiente.

Ac. Alfredo van Gelderen: Quiero plantear mi adhesión a la tesis de la académica. El problema es anterior a la escuela media. Acaba de salir un folleto de la Ciudad de Buenos Aires sobre el currículum, que tiene como título *Enseñar a estudiar en el segundo ciclo del nivel primario*. Es necesario que nos demos cuenta de que esto no se va a resolver en el nivel primario si no atendemos lo que, con mucho acierto, nos está diciendo el actual secretario académico sobre la alfabetización científica en la escuela argentina. Porque sin la base de primaria y la ausencia de todo lo que hace a la vida y a su descubrimiento en el estudiante secundario, esto no va a ser posible de arreglar. Creo que tenemos que pensar, si uno va haciendo cuadros o mapas como dicen ahora algunos técnicos, se da cuenta de que acá hay un problema muy serio, y es que la Argentina no tiene buenas escuelas. Y no va a tener buenas escuelas hasta que no se decida a formar buenos docentes, buenos técnicos y buenos

profesionales. Todo lo demás son digresiones sobre un sistema, que como sistema, de acuerdo con la acertada definición del académico Luis Silva, no tiene ninguna nota de constitución. Esto es una anarquía cultural y las generaciones se nos van desfilando sin capacidades, ni siquiera para descubrirse en lo profesional y vocacional. La escuela media no ayuda al estudiante a que se descubra y descubra las insuficiencias que tiene. Además, el problema, y está planteado en este folleto, es que la escuela no enseña a estudiar ni a aprender. El docente argentino explica, pero no enseña. Entonces, para acceder a un proceso de mejoramiento en el aprendizaje de la ciencia, la situación es imposible. Yo veo que el problema es muy serio. Cuando uno habla de escuela primaria, le dicen: "Bueno, usted es escuelero". Gracias a Dios que soy escuelero. La doctora Romero, ayer en el diario *La Nación*, dice que nos dejemos de hablar de la calidad educativa y hablemos de buenas escuelas. Acá cuando se inició una conversación sobre calidad yo la llevé a la evaluación y alguien dijo que estaba mezclando cosas. No, a la evaluación, para buscar las escuelas buenas que no tenemos. Nada más.

Ac. Margarita Schweizer: Cuando abordamos este tema por supuesto que tiene muchos rostros. Y uno de ellos es el de la gestión. Es decir, las instituciones de cualquier nivel se gestionan. Muchísimas instituciones educativas primarias, medias, universitarias, superiores están muy mal gestionadas porque han llegado al nivel de gestión personas que no están capacitadas. Hoy se puede llegar a gestionar por el camino de la política, por el camino de la amistad, por el campo del interés, pero muy difícilmente se llega por conocimientos logrados y autoridad lograda, no conferida. Si nosotros miramos nuestro panorama educativo, vamos a ver que se ha desmejorado enormemente lo que entendemos por autoridad. Porque a la autoridad le damos el estatus de la autoridad conferida y no el de la autoridad ganada. Para dirigir una institución, hay que ganar esa autoridad con conocimiento. Hoy se piensa, a nivel

universitario, que la gestión política es fundamental y que lo académico está subvertido en lo político. No es así, porque estamos quitándole la esencia a la universidad, como le quitamos esencia por amiguismo u otra cuestión cuando se nombra un rector o un directivo de escuela media. Desnaturalizamos la autoridad de la gestión. Hemos corrido el eje de la cuestión que debería ser académico. Entonces, al no haber concepto pedagógico, no hay un concepto educativo. A mí me parece que esto es lo que pulula hoy entre nosotros. Y con humildad digo que me parece que es un tema como para poder abordar. A los políticos y a la política es un tema que nos le conviene abordar. Como el viejo Aristóteles sabía, hay que poner tres cosas en relación: lo pedagógico, lo político y lo ético. Hoy, lo político está en la cima, lo pedagógico a un costado, si me conviene, y lo ético... veo también si lo puedo tener en cuenta.

Ac. María Celia Agudo de Córsico: Quiero agradecer al Ac. Alieto Guadagni esta valiosa contribución. Quisiera referirme al horror a la matemática, al horror o desprecio por el pensamiento lógico, al horror o desprecio por la exactitud a la que se ha hecho referencia asiduamente. Coincido con todos ellos. Estoy de acuerdo con que eso empieza muy temprano y desgraciadamente no acaba. El profesor Van Gelderen se refirió, por ejemplo, a la importancia de la evaluación para poder estimar la calidad de la educación, lo cual es legítimo y el procedimiento por autonomía seguido en todos los países del mundo. Nosotros no hemos desarrollado una cultura de la evaluación. Y yo creo que las raíces están en eso. En nuestro país los docentes no saben leer una tabla. Sí, es verdad que las cifras que nos ha traído el Ac. Guadagni no las saben analizar. Los maestros no saben cómo se construye una regla de aprovechamiento, porque tienen horror o desprecio, eso se enseña en la universidad. Claro que después, cuando hay que hacer las maestrías o los doctorados, hay que llamar a la gente de España o a algunos argentinos que estuvieron afuera, porque acá no tenían ni cabida ni respeto,

para que expliquen esas cuestiones que desde principios del siglo pasado ya manejaban los docentes salidos de las universidades en los países del exterior. Nuestros docentes no conocen las estadísticas descriptivas básicas, no saben cómo se saca una correlación lineal simple. Entonces, no pueden comprender lo que es un coeficiente de confiabilidad de un instrumento, ni un coeficiente de validez de un instrumento, no saben qué significa medir. Yo sé esto porque el primer comunicado que se mandó de la Provincia a las escuelas secundarias suscripto con los organismos competentes en el nivel, y, realmente, bautizado por la autoridad máxima, la Dirección de Educación Media de la Provincia, no sabe lo que es medir. Ahora les han cambiado las mesas examinadoras, se llaman comisiones de evaluación. Entonces, lo que hacían antes las mesas examinadoras no era de valor, pero ahora sí porque se llaman comisiones evaluadoras, ahora van a saber cómo evaluar. Tienen ustedes un nominalismo más brutal, que me hace acordar a un enfermo mental que decía: "He descubierto el principio de la sabiduría". Entonces, insisto, como ahora se llaman comisiones evaluadoras, van a saber evaluar, porque antes lo que hacían era medir. El panorama es trágico. La labor es inmensa, pero a mí me parece que la clave es terminar con el disimulo, la simulación, como decía el viejo Ingenieros, tan despreciado durante tantas décadas, por positivista. Muchas gracias.

Ac. Marta Royo: En relación con lo que ha dicho el Ac. Van Gelderen, siempre volvemos a la primaria y es así. Yo recuerdo, antiguamente, que en tercer grado se enseñaba a estudiar. Ya se sabía que se llegaba a ese grado y que nos enseñarían a estudiar. Esta es una de las cosas que me interesaban. Y otra que siempre se manejaba era la comparación con matemática: alumno que es bueno en matemática es bueno en latín por el pensamiento lógico. Yo creo que, en realidad, en todas las materias hay que enseñar a los chicos a pensar. No van a resultar esas cosas extrañas que a determinadas materias no pueden

llegar porque no tiene una buena preparación. No la tienen porque no se les enseña a pensar. Se habló del “chamuyo” y es así. Si se enseña “chamuyo”, luego se repiten cosas y no hay nada que pensar. Todas las materias bien enseñadas deben preparar a los chicos para pensar.

Ac. Jorge Ratto: Adhiero a las expresiones de los académicos presentes y vaya mi reconocimiento y mi total coincidencia con la presentación realizada por el Ac. Guadagni. Respecto de las expresiones y reflexiones que luego se expusieron, yo quisiera manifestar en primer término la coincidencia en cuanto a las deficiencias que aparecen en la gestión de las instituciones, deficiencias que son, fundamentalmente, de gestión directiva de las instituciones. En segundo lugar, me parece que, respecto a lo que planteaba el Ac. Van Gelderen, hay un desconocimiento por parte de muchos docentes en la actualidad, en cuanto a los procesos de apropiación de los conocimientos. Es decir, se sabe mucho sobre los contenidos conceptuales de la materia, por ejemplo se sabe mucho de física, pero lamento decir que no se sabe enseñar física. El problema está entonces, en mi opinión, en cierto desconocimiento de los procesos de apropiación del conocimiento. Y esto viene desde la formación docente de grado, desde la formación docente inicial y esto no se está resolviendo, por diversos motivos, con las propuestas de formación permanente y continua de los docentes, que insisto, muchas veces fracasan por diversas razones, falta de motivación, falta de tiempo, cuestiones económicas, etc. Lamento señalarlo, pero puedo dar testimonio de las dificultades que hay en la actualidad en este sentido. De lo que se trata es de saber enseñar, saber planificar, saber conducir, saber evaluar. También es cierto que estamos observando una falta de compromiso moral o de concepción ética de la profesión. Respecto, puntualmente, al tema de la falta de ingenieros, físicos y geólogos tantas veces señaladas por el Ac. Guadagni, yo quiero decirles que hay un informe que les ha llegado a ustedes, del 6 de diciembre,

de mi participación como representante de la Academia ante el Consejo Asesor de Políticas Educativas en el Ministerio de Educación de la Nación, donde presenté una moción para ampliar la oferta educativa en el ciclo superior orientado del nivel secundario, con la posibilidad de promover carreras universitarias vinculadas con investigación básica y aplicada en el campo de la física y de la matemática. No existe en la nueva programación de escuela secundaria una orientación en física y matemática. Cuánto será escuchada esta propuesta no lo sé, pero creo que es imprescindible profundizar el estudio de la física y de la matemática. Desde ya que esto, creo, debe empezar desde la escuela primaria, pero inisito en que la postura fue que se incluyera esta orientación en la escuela secundaria con el fortalecimiento de la enseñanza de las ciencias desde el nivel primario. Si no se resuelve el problema de la escuela primaria tampoco se va a resolver el problema en este campo de la ciencia. Debo señalar a ustedes que cuando terminó la reunión, se acercó el ministro y agradeció el aporte realizado por la Academia, insitiendo en nuestra presencia en el Consejo Asesor de Políticas Educativas. Finalmente, respecto del documento que mencionó el Ac. Van Gelderen sobre “aprender a aprender” del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, creo que vale la pena conseguir algunos ejemplares para distribuir entre los académicos. Yo también lo conozco, hay que conseguirlo porque es muy valioso.

Ac. Alieto Guadagni: Esto de la orientación nos lleva, de nuevo, a la edad de piedra. ¿Cómo lo resolvieron los países? Por derecha: Chile y Brasil, cupo. Por izquierda: Cuba y Ecuador, cupo. Díganme qué otro país de América Latina no tiene cupo en la universidad. Puede ser que Paraguay no lo tenga. Nosotros nos hemos comprado dos dogmas que es gratuidad irrestricta y generalizada para cualquiera y falta de la orientación de la matrícula por parte del Estado. Entonces “cupo” pasa a ser una palabra prohibida.

Ac. Julio César Labaké: Escuchaba con muchísima atención lo que se estaba hablando. Me interesó mucho lo que dijo Margarita Schweizer, y lo de todos, porque hay una coincidencia fundamental. Me asusta pensar en voz alta si tengo que decir que acá se trata de tomar alguna vez una decisión en serio y que haya alguien que se ponga los pantalones en educación, y me refiero al más alto nivel. Porque los países cambian no solo porque los pueblos cambian en forma lenta y progresiva, sino también porque alguna vez alguien se atreve a proponer lo razonable desde la más alta autoridad gubernamental. Creo que en educación aquello que dijo una vez Ricardo Diez Hotchleiner que no todo estaba perdido, que habíamos tirado la escuela por la ventana y que había que rescatar todo lo positivo que tenía la escuela. Yo creo que hemos perdido la seriedad. Adhiero, insisto, a todo lo que se dijo recién. No queremos tomar exámenes para no frustrar al chico, entonces hablamos de comisión de evaluación. Acá hay un problema ideológico que la Argentina lo ha comprado en paquete cerrado y todavía no nos animamos a hacerle frente a eso porque, entre otras cosas, lamentablemente viene respaldado por otras instituciones internacionales, entre ellas la Unesco que a veces dice una cosa y después hace otra. Hemos comprado un paquete ideológico que ha aflojado todos los carriles del comportamiento no solamente del estudio. El argentino, como bien dijo Avelino Porto recién y me duele, no tiene honor, porque tenemos una tendencia a la violación de la ley y a no tomarla en serio cuando la ley es aquello que nos educa para convivir en una sociedad organizada. Y no la hemos tomado en serio. Si hay un país en América Latina totalmente posmoderno es la Argentina.

Ac. Ana Lucía Frega: Agradezco el informe del Ac. Guadagni y todos los comentarios siguientes. Deseo agregar dos cosas: la primera es que no tenemos que olvidarnos que estamos poniendo el 6,4% de nuestro Producto Bruto Interno (PBI) para –parecería– tirarlo a la basura en un “exitoso” proyecto

educativo... para destrozar la sociedad argentina. Al respecto, tengo que decir que vengo de encontrarme con el Dr. Manuel Fernández Cruz (Universidad de Granada), que estuvo acá de visita e hizo una exposición en el CARI, quien se asombró de que la Argentina estuviera invirtiendo el 6,4% de su PBI. Me preguntó: “¿Esto es cierto? ¿Por qué, entonces, ese desastre según algunas pruebas de evaluación?”.

Porque evidentemente el desastre educativo argentino en el mundo hispanoparlante es ampliamente conocido. ¿Qué surgió en dicho simposio, ante los desafíos educativos de la contemporaneidad que, parecería, no se arreglan con más inversión de dinero solamente? El tema ético. En un país que está mirando todos los días el enfrentamiento del Partido Socialista Obrero Español (PSOE) con el Partido Popular (PP) y la defraudación –por ejemplo– de Jordi Pujol durante 20 años en el gobierno de Cataluña. Es decir, no es que estén nadando en la alegría frívola, pero se han animado a ponerlo sobre la mesa. Se está hablando de la crisis por la pérdida de los valores que en una época sostenían las religiones. Yo no comarto, por otra parte, que haya una disciplina más importante que la otra o que sea más formativa. Ya hemos visto fracasar en el mundo comunista los planeamientos con cupos y las planificaciones de cuántos profesionales precisaríamos dentro de quince años, por ejemplo. Acaba de publicarse, y fue *bestseller* y elegido como libro del año, *Pensar el siglo XX*, de Tony Judt, y creo que en una sociedad, sea libro del año un ensayo que analiza las crisis de ideas del siglo veinte de la manera que lo plantea, es para tomar el dato y reflexionar.

De todo lo que escuché esta tarde aquí, más los datos españoles, más el interrogante del colega: “¿Y cómo lo vais a resolver? ¿Tenéis maestros?”. ¿Quiénes forman a los maestros?, me preguntaron. Ocurre que hace veinte años que no se forman maestros acabadamente.

Lo único que les preguntaría ahora a los colegas académicos es, como decimos los músicos, a manera de coda, ¿qué vamos a hacer después de hoy? Porque yo me voy con una angustia fenomenal de acá, no porque se haya dicho algo nuevo, sino porque, como bien se dijo, hay que dejar de simular. Porque estamos simulando, estamos convalidando. Yo leí el trabajo del Ac. Jorge Ratto, leí la congratulación del ministro Alberto Sileoni. Estamos teniendo el testimonio de una mentira permanente por parte de las autoridades. Además, el deterioro institucional es permanente. Estamos teniendo unas aperturas de parlamento que se parecen al circo romano. Estoy muy triste, pero estoy muy tranquilizada porque no pienso sola lo que pienso. Ahora me permito preguntar, un poco a la manera de aquel aviso de Poxipol, el *¿now what?* Muchas gracias.

Ac. Adalberto Rodríguez Giavarini: Con respecto a un desafío tan claro, como nos acostumbra Ana Lucía Frega, usted tiene en el orden del día las entrevistas con los partidos políticos. Me parece que está claro que hay cosas que la Academia puede hacer, esto que está haciendo académicamente, y otras más que son del ámbito de la política. No porque estén separadas, ya que creo que la Academia le puede dar idea, la puede impulsar a la política en el buen camino. Me parece que de ahí pueden salir cosas importantes en orden a la implementación. En lo que quiero insistir es que esto no es la primera vez que sucede, que el parlamento argentino, en distintas épocas, ha analizado esto. Y este es un mal profundo de la sociedad en virtud de que ha denegado las salidas que nosotros muchas veces, en este caso, estamos proponiendo bajo un sistema democrático donde comandan las mayorías. Entonces, nuestra función académica es convencer para que sea mayoría la posición más correcta. Me parece que eso se puede hacer con las iniciativas que usted y otros académicos han tenido. Quiero decir, también, que en el medio de la mediocridad reinante, cuando uno ve lo que hacen determinadas organizaciones de la sociedad civil encuentra que

ahí hay reservorios verdaderamente importantes. Los niveles académicos en la Argentina siguen prestando un servicio muy valioso en la República. Lo que no se puede pedir es que la Argentina haga la política y que los políticos hagan la academia. Cada cual vive en una realidad cierta. Me parece que no hay que perder la esperanza y que ese aporte no nos tiene que estimular a seguir haciéndolo. Hemos escuchado a todos en una pulsión muy clara en términos de construcción y con documentos muy concretos. Esto no es solo decirlo. La reducción solo puede ser intelectual, no hay otro tipo de reducción posible.

Ac. Jorge Ratto: Con respecto a la pregunta de la Ac. Frega de ¿qué vamos a hacer? Bueno, un poco es esto: pensar y repensar la educación, que es una de las funciones centrales de esta Academia. Lo que propongo concretamente es que todos los que integramos los grupos de reflexión, trabajemos, analizando los documentos, proponiendo y comunicando nuestras reflexiones y propuestas. Hay documentos y material en circulación para que cada uno de los grupos de reflexión, con sus coordinadores e integrantes, pueda trabajar todos estos temas de los que estamos hablando y nos preocupan, y preparar algunos documentos y comunicarlos. Repito, para eso debemos analizar los documentos que están circulando, algunos de las autoridades educativas. Y si hay que criticar esos documentos, que se critiquen. Nosotros tenemos un *Boletín* que me parece muy valioso y que merece el mayor de los elogios. Las autoridades directamente responsables de dirigir los destinos educativos del país tienen que conocer esto, que lo lean o no, será otra cuestión. Me parece que este es un producto valioso de este pensar y repensar la educación de la Academia. La propuesta concreta es que los grupos de reflexión que conforman esta Academia analicen los documentos, los critiquen, propongan alternativas y las comuniquen. Esta es mi idea.

Ac. Pedro Luis Barcia: Precisamente en las propuestas para las actividades del año 2013, una de las fundamentales es la

distribución de los documentos que ha elaborado el Ministerio de Educación de la Nación en la presentación de su Plan 2013/2016, más los documentos de la Ciudad de Buenos Aires, para que la Academia se expida sobre temas concretos, porque es necesario, además de dar una opinión primera y global, que empecemos a dar fundamentos para cada una de las opiniones que tenemos. De modo que es un tema que vamos a tratar un poco más delante de esta reunión. Agradezco al Ac. Jorge Ratto que se haya adelantado.

Ac. Margarita Schweizer: Quiero decir dos cosas con respecto a lo que la colega Ana Lucía Frega sostuvo. Creo que lo que ha motivado esta reacción y esta serie de intervenciones ha sido que el Ac. Alieto Guadagni ha puesto sobre el tapete algo que a nosotros nos tiene muy angustiados. Yo creo que en el fondo cada uno de nosotros es interpelado como educador, esto que en el fondo hace a nuestra esencia y a nuestro compromiso de vida. Nos ha interpelado fuertemente y acá está la respuesta, por lo tanto, le agradezco que haya sido el disparador de estas intervenciones. Por el otro lado, me parece que, si nos vemos como educadores, tenemos esa angustia que estás planteando. Pero digo, también, que como educadores somos seres esperanzados y que, a pesar de ver el panorama que vemos que es la realidad sin exageración, la esperanza tiene que estar ahí sosteniéndolo. Las intervenciones que aquí se hicieron tienen ese signo, más allá de nuestra razón y nuestras capacidades para poder hacer un estudio crítico de los documentos que lleguen. Me parece que la Academia tiene mucho que decir, pero no solo como Academia, sino como conjunto de seres esperanzados tratando de aportar a este momento flaco de la educación argentina, que no es el primero ni será el último. Por eso, colega Guadagni y el resto de los académicos, muchas gracias por todo lo que han dicho.

Ac. Alberto Taquini (h): El debate ha sido interesante desde el punto de vista del diagnóstico de las deficiencias del sistema

de apropiación de los recursos, del sistema de la evaluación de gestión, y del análisis académico desde el punto de vista universitario y científico con relación a las prioridades de las distintas ciencias positivas y sus carreras, tiene que ser colocado, desde la perspectiva de la Academia y de la educación, en un marco integral que se extienda a los valores. Por otra parte, la legislación positiva está hoy fuertemente transformada, porque hay conductas sociales que tienen que ver con la globalización y en las que la escala de valores sobre la que se basa la ley positiva de ordenamiento de la sociedad está en revisión. Y por ende, el análisis de las conductas sociales para acompañar este proceso debería estar incluido en una cuestión más filosófica y más real con respecto a los valores y la ciencia, que requiere seguimiento y evaluación.

Ac. Alieto Guadagni: Respecto a las metas: en febrero, en un gran acto, se anunciaron las metas quinquenales. Debo aclarar qué significan las metas. Las metas que se han fijado son una clara violación de la ley vigente. Porque la ley vigente establecía que hacia el 2010, el 30% de los chicos tenían que estar en jornada extendida. Tres millones y medio de chicos, el 30% son varios millones. ¿Cuántos hay hoy en jornada extendida? Menos de 200 000. Si la meta actual para el 2017 es duplicar, vamos a pasar de 200 000 a 400 000. Es decir, lo que está diciendo este programa es que hacia el 2017, en vez de tener un millón largo, vamos a tener apenas 400 000. Entonces, esta meta fijada viola la ley vigente.

Ac. María Celia Agudo de Córscico: De las publicaciones que recibí, me agració mucho el informe que hizo el académico secretario. Y también me pareció ponderar el plan de trabajo que hizo la presidencia. Pero contribuyó a mi pesimismo el acta de la reunión de esta comisión que tiene que ver, también, con el Instituto de Formación Docente. Es penoso. Si hay algo para analizar y que pude desalentar al más esperanzado es la lectura de ese documento.

Ac. Alfredo van Gelderen: Aporto dos informaciones. Primero: acá se ha hablado de la esperanza que tenemos que tener. Quiero informar a la academia que, en el quincuagésimo Curso de Rectores organizado por el Consudec, dos académicos tuvieron brillantes intervenciones y le dieron lustre a las sesiones comunes para todo el congreso. El primero fue una introducción magnífica, en función del auditorio, del académico Juan Carlos Tedesco sobre el estado curricular en América Latina, relacionándolo con nuestra situación. En el medio, monseñor Héctor Aguer expuso su propósito, muy bien planteado, con suavidad teológica y mucha eficacia científica pedagógica. El Ac. Jorge Ratto cerró esas exposiciones magistrales con un esquema magníficamente preparado sobre la necesidad de la gestión educativa en la escuela, para resolver todos los problemas de articulación interna y de funcionamiento técnico en este momento. Con esto se cerraron los aportes que los académicos hicieron a título personal, pero tenemos que saber que podemos orientar y tener esperanzas de ser oídos por públicos exigentes, en función de sus propósitos de idearios en materia de gestión educativa. Me parece que había que decirlo, porque esto, después de terminado el congreso, no trasciende.

Ac. Pedro Luis Barcia: Estimo que está dicho lo esencial sobre los varios temas abordados en este rico intercambio, y con claridad incuestionable. Debemos suspender aquí las deliberaciones, no porque los asuntos que se venían tratando hayan sido agotados ni los problemas planteados se consideren orientados, sino que debemos continuar con otros temas actuales. Este meduloso debate será recogido en nuestro próximo *Boletín*. A él remitimos.

LA CALIDAD EDUCATIVA EN LA ARGENTINA FIEL, 2012*

DRA. MARCELA CRISTINI

Nuestro país enfrenta un problema muy serio de calidad educativa. La evidencia relevada por los exámenes internacionales PISA muestra que los malos resultados se combinan con establecimientos escolares cuyo desempeño muestra amplia variabilidad. Estas diferencias se relacionan con la gestión mucho más que con los alumnos y su nivel socioeconómico. Aumentar los recursos aplicados no ayudará al cambio. Las modalidades de enseñanza, el tiempo reducido que se le dedica y la limitada demanda de las familias por la calidad son algunos de los factores negativos en juego.

Históricamente, la Argentina era reconocida como un país de alto nivel de enseñanza. Hacia 1950, el 85% de su población adulta había alcanzado algún nivel de escolaridad, cuando en Brasil este porcentaje era del 50%, y en Italia y España del 84% y 75%, respectivamente. En términos de años de escolaridad promedio el país se ubicaba en la posición 30 en la tabla de 145 países del mundo hacia 1960.

En la actualidad, contrariamente, nuestro país obtiene pobres resultados en las pruebas estandarizadas internacionales. En el PISA (2009) la Argentina terminó entre los peores países del mundo. Uno de cada dos estudiantes de la escuela secundaria de nuestro país no puede realizar tareas básicas en lectura, matemática y ciencia; la brecha de desempeño entre mejores y peores estudiantes en la Argentina está entre las más grandes del mundo. Además, la Argentina se encuentra entre los países que más redu-

* Conferencia pronunciada en reunión privada de la Academia Nacional de Educación, el 3 de junio de 2013, con diálogos y aportes de los señores académicos.

Este trabajo integra el estudio “Eficiencia.gob.ar: la construcción de un Estado moderno y eficaz para la Argentina”, elaborado durante el bienio 2011-2012. Sebastián Auguste, Guillermo Bermúdez, María Echart, Nuria Susmel integraron el equipo de educación, coordinados por Marcela Cristini.

jerón su puntaje promedio entre las mediciones del año 2000 y las de 2009 (el segundo peor país en términos de caída de calidad). Este hecho se contrapone con la ganancia que registraron el resto de los países de Latinoamérica que participan.

¿Qué nos dice esta información sobre lo que está ocurriendo en nuestro sistema educativo? ¿Es un problema de limitación de recursos monetarios? ¿Cuánto explican las diferencias sociales estos resultados? ¿Están bien organizadas nuestras escuelas? Para contestar estas preguntas llevamos a cabo un análisis de inferencia estadística centrado en la comparación con las “buenas prácticas” internacionales.

El proceso educativo es el resultado conjunto del accionar de las familias y del sistema educativo. Este último tiene un aporte decisivo en la consecución del objetivo social de formar capital humano y generar las condiciones para la igualdad de oportunidades de los jóvenes. A la vez, sintetizar el complejo proceso de la educación en un conjunto determinado de indicadores es un enfoque limitado y cuyos resultados deben interpretarse con prudencia, teniendo en cuenta que tanto los insumos como los productos de este servicio son múltiples y los resultados se registran a lo largo del tiempo.

Como primer paso del análisis, se utilizó un método estadístico, el “análisis de envolvente de datos”, que permite identificar las “mejores prácticas” en términos de eficiencia operativa, con lo que es posible establecer una comparación entre distintos arreglos de organización educativa en los hechos.

Los ejercicios se realizaron para el sistema en su conjunto, para los niveles primario y secundario, separadamente, y para la evaluación de calidad. En el cuadro adjunto se muestran los resultados por regiones en el mundo, identificando el desempeño de nuestro país. El valor 1,00 del índice indica la “mejor práctica” educativa. El desempeño argentino empeora significativamente en el nivel secundario y en la calidad. La comparación

sugiere que los problemas principales de la Argentina no se refieren al nivel del gasto, sino a la organización de sus recursos.

Educación: indicador de eficiencia (Análisis Envolvente de Datos)
Resultados Regionales

	Eficiencia del sistema				Muestra de Paises (*)
	Uso de insumos	Primerio	Secundario	Calidad Educativa	
Asia Central	0,49	sd	sd	0,74	7
Este de Asia y el Pacífico	0,39	0,92	0,90	0,75	18
Europa y Asia Central	0,53	0,93	0,90	nc	16
Unión Europea (15)	0,73	1,00	0,94	nc	12
Europa (**)	nc	nc	nc	0,78	
América Latina y el Caribe	0,38	0,92	0,84	0,58	28
Argentina	0,63	0,95	0,63	0,49	
Medio Oriente y África del Norte	0,40	0,96	0,71	0,42	15
América del Norte	0,48	sd	sd	0,69	2
Sur de Asia	0,24	1,00	0,62	sd	3
África Subsahariana	0,25	sd	sd	sd	23
Total general	0,42	0,94	0,83	0,73	124

Fuente: elaboración propia

Notas: el detalle de las mediciones se puede consultar en la publicación digital “Eficiencia global.gob.ar” en www.FIEL.org

(*) Corresponde al ejercicio con mayor muestra de países total.

(**) Corresponde a 27 países incluidos únicamente en el último ejercicio.

nc. No corresponde.

sd. Sin dato.

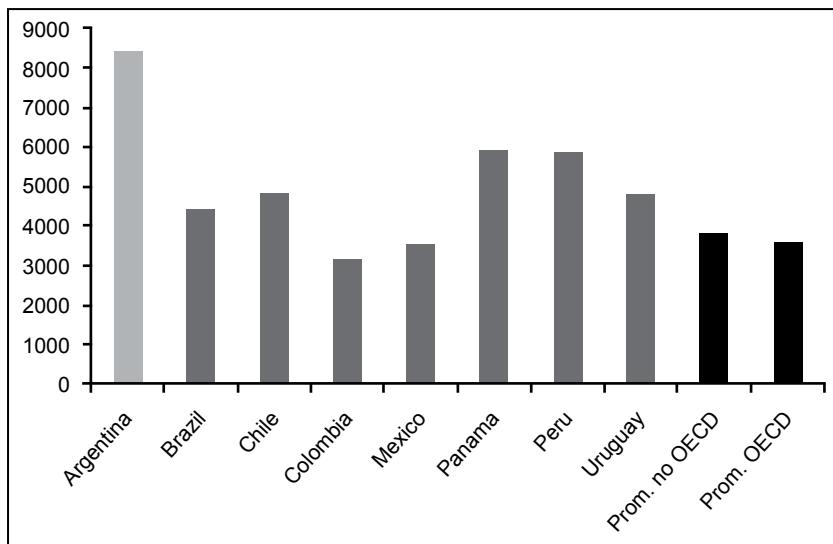
Analizando la información del PISA 2009, una dimensión preocupante en nuestro país es que ha aumentado fuertemente la heterogeneidad entre escuelas (véase el gráfico más abajo). En el año 2000, el 50% de la variación en los test en el nivel del alumno era explicada por la escuela; en el año 2009, este valor se elevó al 72% (el segundo más alto de toda la muestra). Esto contrasta en gran medida con los países líderes en calidad educativa como Finlandia (el mejor en el año 2000 y el segundo mejor en 2009 en el test de lectura), donde la variación en los resultados asociada con la escuela es de tan solo el 9%.

Una forma de medir las diferencias en productividad es ver en qué medida el gasto en educación es lo que afecta los resultados

de los exámenes internacionales utilizando estimaciones econométricas que descomponen las diferencias en los resultados entre escuelas por componente (nivel socioeconómico de los alumnos, recursos de la escuela, etc).

Los resultados indican que nuestro país tiene mucha heterogeneidad, que se debe en su gran mayoría (el 60%) a diferencias entre escuelas y no a diferencias entre alumnos (que explica el otro 40%), y que estas diferencias no se explican por recursos o por el nivel socioeconómico de las familias. En cambio, se puede asociar con la productividad de la escuela (en este caso, para producir los resultados de los test). Si existe tanta heterogeneidad, hay ganancias potenciales muy fuertes para realizar por un aumento en la eficiencia, o dicho de otro modo, el gasto en educación en la Argentina resulta relativamente ineficiente.

Varianza entre escuelas en el test de lectura PISA 2009



FUENTE: Elaboración propia basada en PISA 2009.

Los países que logran tener mejores resultados con una inversión similar tienen un sistema educativo más diferenciado, más adaptado a las necesidades de cada alumno, con menos tiempo de educación formal y más de otras actividades pedagógicas, y menos énfasis en la evaluación formal. Además, el sistema argentino parece proteger poco a los que tienen dificultades en el aprendizaje. Por último, es muy importante señalar que en la Argentina los padres también se comportan en forma diferencial, ya que parecen ejercer menos presión (en promedio) sobre las escuelas para que se obtengan buenos resultados. Además, dedican menos tiempo a la formación educativa de sus hijos (por ejemplo, horas de lectura precoz), dejándole la responsabilidad, en mayor medida, a la escuela.

En nuestro país hay un creciente consenso en torno a la necesidad de mejorar la educación. Nuestro trabajo sugiere que la solución no pasa por aumentar los recursos, sino por mejorar la gestión educativa. Hay una importante mejora que podría realizarse en el corto plazo al reducir las diferencias entre los desempeños de las unidades escolares.

Ac. Pedro Barcia: ¿Algún académico quiere hacer alguna pregunta a nuestra expositora? Pocas, ya que tenemos un día muy denso y, luego, tenemos otra actividad en el salón de actos.

Ac. Hugo Juri: Yo tenía varias preguntas sobre eficacia, pero me preocupa más el tema de la heterogeneidad. ¿Usted cree que este tema en las escuelas es más bien una cuestión aleatoria que depende mucho más de quién está en la dirección de la escuela que del factor socioeconómico? Porque PISA, específicamente, pone a la Argentina al igual que a Chile como los países con mayor inequidad educativa. Y esta diferencia está dada, correlacionada, perfectamente con el nivel socioeconómico, al punto de que hay una fractura del 50% en el inferior con el superior

que es de dos años de conocimiento. Me parece que ese es un aspecto considerable. Y el otro aspecto que acaba de mencionar usted es la situación regional con su pobreza. ¿Ustedes, en su medición, hicieron alguna diferencia entre las escuelas de esas zonas comparadas con esta otra? Yo creo que mucho de la heterogeneidad también se puede analizar desde ese punto de vista. Por lo menos, ese era el resultado que teníamos en el Ministerio de Educación cuando comparábamos provincias. Obviamente, los resultados de la escuela pública no eran iguales, por ejemplo, los de Capital Federal o la ciudad de Córdoba que los de Formosa, Chaco, etc., independientemente de quién estuviera como director.

Dra. Marcela Cristini: Si yo tomo la variabilidad entre escuelas, el nivel socioeconómico explica el 60%. Pero en el resto de los países de la muestra PISA, en promedio también explica. La varianza que me queda sin esquitar de la Argentina es la más alta para todos los países. Yo no estoy diciendo que sea aleatoria la explicación, lo que estoy diciendo es que es sistemática. Yo tomo diferencias en los recursos entre escuelas, docentes y materiales, y esa explicación que es sistemática me agota la varianza que todavía me queda en un 30%. Si yo soluciono el tema de recursos, en el sentido de mejorar la asignación de estos, voy a mejorar el desempeño de la Argentina. Dado que las escuelas ricas tienen más recursos que las escuelas pobres, la pregunta es si al desatar ese nudo primero no me cae la asociación tan estrecha que hoy veo entre el nivel socioeconómico y el resultado de la escuela. De hecho, eso era lo que pasaba en la educación en sus mejores años. La educación pública en la Argentina se caracterizó más por compensar los problemas de diferencias de ingresos. Entonces, desde ese punto de vista, lejos está el trabajo de negar la importancia que tiene el factor socioeconómico. Este factor es mucho más importante como explicación en Chile que en la Argentina, porque en Chile la varianza que me queda sin explicar es muy poca, casi todo es

factor socioeconómico, mientras que en la Argentina tengo mucho por explicar. Respecto al tema de la pobreza regional, los exámenes PISA no dejan llegar al nivel de región porque no son representativos en ese nivel. En consecuencia, habría que hacer un trabajo adicional. Otros colegas han trabajado en el problema de pobreza regional y, efectivamente, hay situaciones en Formosa, Chaco, Salta, Jujuy en las que los indicadores de desempeño están entre los más bajos del mundo. El otro punto, en términos de nivel socioeconómico, la diferencia entre pública y privada, también está asociado al nivel socioeconómico de las familias y también es mayor en los exámenes PISA. La Argentina tiene la mayor diferencia entre pública y privada. Insisto, estamos diciendo que hay factores diferenciales que tiene la Argentina que podemos empezar a tratar primero, antes de empezar a preocuparnos por la segregación, al menos, en términos generales.

Ac. Alieto Guadagni: Dos comentarios y una pregunta. Primer comentario: en la última encuesta de hogares, el 70% de los graduados universitarios fueron al sector público y el resto en el sector privado. Segundo: en materia de desigualdad entre ricos y pobres, la Argentina va a la cabeza en América Latina, salvo Perú. Ahora la pregunta: cuando estudié la prueba PISA me llamó la atención que había un factor muy importante en el que la Argentina era última: disciplina, muy simple. La disciplina tiene dos características: el comportamiento en el aula y empezar y terminar en hora. Me llamó la atención que de los 65 países la Argentina era el peor. ¿Eso no entró en este análisis?

Dra. Marcela Cristini: Hay dificultades estadísticas para poder hacer un tratamiento tan detallado porque todas las variables empiezan a estar correlacionadas entre sí. El de métodos de enseñanza, que también a mí me gustaba mirar, lamentablemente no lo pudimos estudiar en detalle. De cualquier modo, hay ahí un espacio para explorar muy probablemente a través de programas pilotos.

Ac. Hugo Juri: Me preocupa que sea un riesgo solamente invertir más, porque también es un riesgo invertir menos. Además, el presupuesto educativo, el 60% lo ponen las provincias, y hay provincias ricas y provincias pobres. La Capital Federal aumentó el nivel de estudiantes de la escuela pública y no es sorpresivo porque acá tienen escuelas de alta calidad porque tienen los recursos que usted mencionaba.

Ac. Alieto Guadagni: Es la ciencia de la escasez.

Dra. Marcela Cristini: Doctor Juri, lo que yo dije aquí, con este lenguaje absolutamente abierto, no se lo diría así a la opinión pública. Del 100% de calidad, la Argentina cumple con el 63%, y entonces es equivalente a que podría haber gastado un 30% menos. No apunta a reducir el gasto, sino que apunta a que estamos haciendo mal las cosas en el terreno de la organización. El otro punto es que, a lo mejor, para obtener los resultados que queremos, tenemos que aumentar el gasto en la Argentina. Lo único que estamos diciendo es que, si echamos más dinero en este sistema, seguramente vamos a obtener resultados que no son los que esperamos.

Ac. María Celia Agudo de Córsico: Primero quiero agradecerle mucho su presencia aquí y su exposición. Las preocupaciones que plantean las referencias de su trabajo ponen a la vista una muestra más de la decadencia argentina, es triste, es penoso. Pero se convierte en una obligación moral el estudio de los factores que nos han llevado a eso y mucho más. La búsqueda de elementos para cambiar la situación, para modificarla. Corresponde, precisamente, esa vuelta de página y ese buscar, apuntar a políticas, prácticas y experiencias que puedan ser fecundas. Esta Academia, al comienzo de sus actividades del año pasado, hizo una encuesta sobre temas importantes. A la cabeza de esos temas estaba la formación docente. Usted explica la brecha que hay entre las escuelas, como pasa en todo el mundo, como factores económicos y sociales en su mayor proporción. Pero hay un plus que afecta enormemente el funcionamiento y la calidad,

sobre todo. Es decir, acá se advierte eso y estamos dispuestos a atender ese aspecto. Seguimos atentamente las políticas y las investigaciones que hacen todos los expertos para tratar de arrojar luz sobre este tema. Gracias por su aporte.

Ac. Alberto C. Taquini (h): Le quería hacer una pregunta de enfoque. No hay ninguna duda de que hasta ahora la movida social está fuertemente vinculada con el proceso educativo. No hay ninguna duda de que el motor ante eso ha sido el sistema durante dos siglos. Yo tengo algunas dudas acerca de si la inercia del sistema no es, en alguna medida, un factor retardatario en la transformación y que no es solamente un problema económico sobre una cuestión de la apropiación del recurso. O sea ¿el sistema como lo conoce el mundo está en condiciones de tener una educación adecuada, en términos globales, para una sociedad que ha cambiado? Si es así, por qué el sistema tiene en muchos lugares del mundo la necesidad de que el cuerpo social aporte casi igual, pero que aporte en el PBI y en el presupuesto correspondiente. Es decir, la familia gasta, en términos generales, en el proceso educativo lo mismo que el Estado gasta. Si esto es así, en la educación gastamos el 12% del PBI. ¿Es adecuada esa corrección? Es una alerta para cambiar o vamos a seguir de la mano de los sindicatos y una movilidad ascendente para un período educativo de 30 ó 40 años por delante. Lo que quiero decir es si no habrá que repensar otros lugares que hay que financiar para lograr la educación que no es el sistema tal cual está descripto en el punto correspondiente.

Dra. Marcela Cristini: Les voy a hacer un comentario respecto de lo que yo le puedo contestar. El doctor Taquini plantea una discusión que podría llevar horas, en la cual yo no soy la persona adecuada para contestar porque no estuve trabajando en este marco.

Ac. Alberto C. Taquini (h): Lo introduje solo como una aproximación al análisis del gasto.

Dra. Marcela Cristini: Correcto. Hay una insatisfacción con el sistema de educación formal en todo el mundo y con la respuesta que está dando este sistema. Yo creo que la Argentina todavía está un paso antes que eso, que está teniendo problemas muy básicos, que está decayendo respecto de la situación que era usual en la Argentina de los setenta. Como tenemos una decadencia en los sistemas educativos muy significativa, cabe preguntarse si uno tiene problemas de organización y de interés dentro del sistema que creo que hacen y explican en buena parte la inercia. Me parece que la Argentina tiene esos problemas en muchos ámbitos, no solo en la educación. Pero para hacer referencia, por ejemplo, a lo que está pasando hoy en el conflicto docente en la provincia de Buenos Aires: la Argentina pasó una década de aumento del ingreso familiar, de una reducción pequeña pero reducción al fin de la desigualdad, y los docentes, durante esa década, fueron recomponiendo en términos reales sus ingresos hasta el año 2008. En el año 2008, cuando uno ve qué es lo que ocurre con los ingresos reales de los docentes de la provincia de Buenos Aires, empiezan a descender. Y descienden no por una subindexación, sino por un problema de incidencia de los impuestos, ya que los de más antigüedad docente tenían que pagar impuesto a las ganancias. Además de los problemas en términos de inseguridad en la provincia de Buenos Aires que fueron creciendo. Eso es un problema que proviene de la macroeconomía. La Argentina no resolvió los problemas fiscales que son recurrentes; hoy nos enfrentamos nuevamente a una crisis fiscal en la que las provincias, sobre todo las más pobres, quedan muy rezagadas. Cada vez que tenemos una crisis así, se pierde capital humano, capital social, cohesión, y eso sí lo tenemos medido y me animo a decirlo. Entonces, lamentablemente, ese es un problema que excede al problema educativo y al que muchos estamos abocados a resolver desde hace muchísimos años.

Ac. Margarita Schweizer: Agradezco que nos haya echado luz en los aspectos económicos. Quiero hacer un simple comentario, y es que queda, me parece, planteada una paradoja. Por eso, frente a la paradoja, no encontramos rápidamente una salida. La paradoja es decadencia versus inclusión, palabrita que está de moda hoy, porque pareciera obligatorio incluir todo y todos. Y no es tan así, porque en el marco de la decadencia lo único que incluimos es la decadencia, potenciamos lo decadente. Esto por un lado. Por el otro lado, me parece que no está claro, que no podemos visualizar con claridad cuáles son las políticas permanentes para una correcta y verdadera inclusión. Mal podemos nosotros incluir cuando está todo tan viciado y empobrecido. En el marco de la inclusión lo único que incorporamos en el campo educativo es mayor pobreza en formación docente, en recursos humanos y en todo aquello que hace al complejo mundo de la educación. De manera que es bastante difícil el panorama que tenemos por delante. Si no hay políticas claras, difícilmente podremos enfrentar con claridad el problema.

Ac. Pedro Luis Barcia: Muchas gracias, doctora Cristini. Le agradecemos mucho su presencia en esta casa. Gracias, colegas académicos. Pasamos al salón de actos.

ACTUALIDAD EDUCATIVA

SOBRE LAS INUNDACIONES EN LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES*

Ac. Adalberto Rodríguez Giavarini: Creo que la decisión de Brasil de usar todos los recursos producidos por el Presal, unos de los reservorios de energía más grande del mundo, para el financiamiento educativo tiene que ser puesto de resalto, porque eso define una política de Estado y un recurso absolutamente genuino. Además, la voluntad de una sociedad completa que dedica un recurso tan extraordinario a mejorar a su pueblo. Yo creo que es un hecho histórico que merece consideración y que ayuda mucho a mirar por qué están delante de nosotros.

Ac. Alieto Guadagni: Manejan el 10% del PBI el sector educativo. El objetivo, siempre, es llegar al 10% y lo paga el petróleo y el gas.

Ac. Pedro Barcia: ¿Sigue avanzando con ese objetivo del 10%?

Ac. Alieto Guadagni: Sí, está en el decreto.

Ac. Pedro Barcia: ¿Sin tener en cuenta el otro aspecto que es el de la calidad? Es decir, ¿no se atiende a cómo se mejora?

Ac. Alieto Guadagni: Bueno, la calidad ellos la están siguiendo: cada escuela tiene una meta concreta con número y la vigilan cómo avanza año a año.

Ac. Hugo Juri: Sobre el tema de la calidad y de su medición, la Academia debería tener una definición sobre este tema, eso es clave, porque se habla de calidad y no se toman definiciones. Lo que los brasileños están haciendo, escuela por escuela, es tener un resultado, al ser el primero, uno de base. A mí me ha tocado estar de los dos extremos del péndulo. En este extremo,

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

como bien dice Alieto, es el país que menos publica los resultados en el mundo, en el PISA, por ejemplo. Estados Unidos, que no anda bien en calidad, está decimoquinto, a pesar de ser el que más recursos invierte, es el que más publica, escuela por escuela, los resultados. Argentina no llega al 5%. Además está prohibido porque en otros momentos se utilizó el tema de la calidad, los que mejores resultados tengan recibirán los fondos. Los mejores resultados, obviamente, iban a estar en la ciudad de Córdoba, en Barrio Norte, etc., donde, por el origen familiar, los chicos obtienen los mejores resultados. El tema de Brasil, y es lógico, lo que hacen es tomar las escuelas con un puntaje básico. Ellos, escuela por escuela, dirimen cuál es el progreso para saber si ese 10% del PBI se va a invertir o si se está invirtiendo bien. Yo creo que definir el tema de calidad, cómo se mide la calidad y para qué se mide la calidad, debería ser un trabajo de la Academia, si no, se sigue hablando y se cambia de acuerdo con las circunstancias y las ideologías.

Ac. Pedro Barcia: Quería destacar lo que usted acaba de proponer como una de las mesas redondas para la Feria del Libro. Yo creo que ahí tenemos un tema de peso. ¿Les parece bien a ustedes?

Ac. Hugo Juri: Yo trataría de identificar: definir calidad, metodología y objetivo. Que esto no sea como lo que está pasando ahora que se rinden los exámenes de PISA en América Latina, se discute por dos días quién sacó dos más o menos, pero nadie se adentra para saber que en la Argentina el 50% más bajo tiene tres años de diferencia de conocimientos con el 50% que saca los mejores resultados. Estamos jugando en segunda o tercera división. Entonces, definir qué queremos decir con calidad, cómo la vamos a medir y para qué la vamos a medir.

Ac. Ana Lucía Frega: El tema está muy bien planteado. En América tenemos esto: por un lado, gente que es populista; y por el otro, gente que tiene sensibilidad popular, a quienes les interesa el pueblo. El populismo es una desviación ideológica;

el ser/sentir popular es una descripción de que a uno le interesa la población de su país.

Nosotros tenemos una Ley de Financiamiento Educativo, pero una ley sin evaluación de calidad, sin claridad de que la evaluación de calidad no es una herramienta de castigo, sino que es un mecanismo de planeamiento educativo legitimado desde hace décadas, es lo que nos lleva hacia donde estamos en estos momentos.

Brasil, su política de crecimiento cualitativo, la tiene hace 60 años. Invierten dinero en preparar a gente con verdaderos posgrados. Y ellos se avergüenzan y dicen “Todavía nuestra escuela primaria es muy precaria y debemos trabajar sobre eso”. ¡Lo dicen! ¡Lo reconocen! La única forma de resolver un problema de aprendizaje es la de identificar y denominar un problema. Acá, en cambio, nos queremos engañar diciendo que “se puede ser todos iguales”. Pero no partimos de la base de sobre qué tipo de igualdad estamos hablando y en qué tipos de logros estamos pensando. A mí me parece sustantivo que la Academia pudiera hacer oír su palabra. No solamente es un problema aritmético, relacionado con la cantidad de dinero que un país invierte. Realmente yo estoy azorada con la situación que estamos viviendo en nuestro país desde el punto de vista de la educación general y obligatoria, sabiendo que hemos llegado a invertir el 6,4% por ciento de nuestro PBI.

Ac. Alieto Guadagni: Estoy de acuerdo, desde ya, con esto. Más que el nivel, yo creo que interesa el cambio en el nivel, en la dinámica. Esto es lo que hay que premiar, si no, la escuela de Recoleta va a ser mejor que la de la Villa 31. Segundo, lo dramático de la prueba PISA es que el país de América Latina con mayor desigualdad entre ricos y pobres somos nosotros. Hay mayor desigualdad aquí que en Chile. Lo último es que, el año pasado, participé en un seminario, organizado por el ministro Bullrich, donde estaba explicando la viceministra brasileña todas estas cuestiones y un funcionario del Ministerio nuestro

le dijo que en la Argentina estamos más preocupados por la inclusión que por la calidad. La viceministra le respondió: “En Brasil no hay tiempo para perder”.

Ac. Horacio Sanguinetti: No se imaginan, señores académicos, por otra parte, cómo se tomaron esas evaluaciones. El Colegio Nacional de Buenos Aires participó dos veces. En primer lugar, aparecieron escuelas que sabían los resultados con anterioridad. Eso fue un “viva la pepa” total. En segundo lugar, el modo como se tomaron: sin control alguno, ya que los chicos estaban solos en las aulas con un preceptor que se iba a dar una vuelta, a tomar un café, es decir que las evaluaciones se hacían colectivamente, sin darle ninguna seriedad. En tercer lugar, ¿cuándo se tomaron? Lo hicieron en la última semana de clase, cuando los chicos estaban angustiados por sus exámenes para eximirse o no. Un desbarajuste total. Después no se supo quién y cómo había corregido. En fin, no pudo ser peor. Y nosotros lo hicimos, insisto, dos años. Salimos primeros y cuartos, sucesivamente. En la tercera vez, yo me negué rotundamente: hablé con el rector de la universidad y los dos colegios se retiraron de la evaluación, lo que llevó a un integrante del Concejo Deliberante a decir que era un acto de soberbia del colegio.

Ac. María Antonia Gallart: Hay un tema que es evidente y que hace mucho ruido acá y que es que legislar más financiar no implica cambiar en educación. Yo creo que hay un juego entre qué es la calidad y qué es la evaluación. Para mí el problema, cuando uno empieza por escuelas, es eso. Y otra cosa que me parece interesante es seguir de cerca el caso español, porque para mí eso tiene algo del futuro que vamos a tener nosotros acá. España tiene una seca grande y acá, en estos momentos, vean los trabajos del Cipec, el 30% del presupuesto de las provincias está yendo a educación. En España hay una discusión interesantísima sobre qué conviene priorizar y qué no. Yo creo que eso es interesante seguirlo un poco. En *El País* había un artículo muy interesante de la nueva directora de educación del

BID, donde tomaba el tema este y las dificultades que hay para utilizar la evaluación de calidad para mejorar la educación. Ella no es partidaria del uso directo con escuelas y docentes. Hay una multiplicidad de variables, de cosas, que facilitan mucho la trampa, que fue lo que pasó acá. Todos sabemos que se les decía a los chicos que el día de la evaluación no fueran, así subía el porcentaje. Son cosas que están muy mezcladas y difíciles.

Ac. Alieto Guadagni: Es por eso que Brasil y Chile solucionan el problema de representatividad convirtiendo a la evaluación de las escuelas secundarias en el examen de ingreso a la universidad. Ellos matan dos pájaros de un tiro: los brasileños tomaron el examen hace un mes y los chilenos rinden ahora y con eso sale la secundaria. Y les puso una novedad: quien introdujo este mismo criterio acaba de ser Ecuador. Ecuador determinó un cupo universitario de 80 000 vacantes que se van a distribuir y para poder ingresar habrá que sacar más de 500 puntos, mientras que en dos carreras habrá que sacar más de 800 puntos: Medicina y Educación.

Ac. Hugo Juri: Hay que tener mucho cuidado con el manejo de la información sobre las evaluaciones porque se utilizan mal. En eso yo creo que el peso de la Academia puede convencer a la sociedad de cuáles son los objetivos correctos de las lecturas de los resultados. Porque en otro momento se ha utilizado para castigar docentes. En Córdoba tenemos este proyecto educativo que hemos hecho, nos están siguiendo los otros gobiernos, se ha invertido más dinero. Pero tenemos que saber si esas inversiones van en el camino correcto. Córdoba invierte el 40% de su presupuesto en educación, del cual casi el 90% va a sueldos. El 60% del presupuesto educativo del país lo invierten las provincias. Es un tema complejo, cualquier inversión hay que hacerla bien. Con respecto a las universidades, con los cupos y esas cosas, se hicieron unas propuestas que en un principio fueron aceptadas y luego rechazadas. Yo propuse el ejemplo brasileño: todos los estudiantes de la universidad del último año rinden un examen no para evaluarlos a ellos, sino para evaluar a la universidad y sus carreras.

Ac. Alieto Guadagni: Permitame una observación. ¿Sabe lo que hizo Lula con ese examen? No solo lo mantuvo, sino que ese examen lo rinde el que se recibe de abogado y el que entró de abogado. El mismo examen está dando ahora.

Ac. Hugo Juri: El tema de la evaluación acá, como en España, ha tenido un gran problema de comunicación, porque los gobiernos no quieren dar los resultados para que no les echen la culpa a los ministros, y lo que se está midiendo es la educación diez años para atrás. Por eso digo, insisto, si la Academia Nacional de Educación puede hacer un documento muy claro sobre este tema.

Ac. Pedro Barcia: Entonces, si me permiten, yo sugiero los siguientes pasos: en primer lugar, ya usted, Ac. Guadagni, con su exposición se ha ganado la presidencia de esa comisión; proponerle a la Directora de la Feria del Libro una primera mesa redonda sobre “La calidad de la educación”. El segundo tema, de aquí hasta que se desarrolle en abril, los que quieran participar “ya tenemos incluidos dos que son Alieto Guadagni y Hugo Juri” en esta mesa redonda, que vayan elaborando, complementariamente, un documento y este puede entregarse al terminar la mesa redonda después de la discusión que se arme y demás, como un testimonio. Además, le daríamos otra validez que es presentarlo y difundirlo a las autoridades educativas. Si les parece a ustedes, como una forma de avanzar en esto.

Ac. Luis Silva: Sugiero escribir con precisión el análisis comparativo internacional, porque esto que estamos oyendo aquí tiene que estar puesto al mundo: cómo funciona Brasil, cómo funciona Chile, etc., el tema de medición de calidad comparado por lo menos entre dos o tres países.

Ac. Pedro Barcia: ¿Alguien más quisiera participar?

Ac. Alieto Guadagni: Yo propongo al académico Juan Llach...

Ac. Pedro Barcia: Al no estar presente, no sabemos si podemos contar con él. Lo consultaremos. Queda, al momento, compuesta por tres personas la mesa. Les voy a pedir que se pongan de acuerdo entre ustedes para dividirse la exposición y la generación de un documento importante.

Ac. Alfredo van Gelderen: Creo que acá hay un problema. La Academia tiene la obligación de pensar que, cuando la evaluación refleja logros o no logros, está en una etapa de planificación del sistema educativo. Es decir, acá el problema, en la Argentina, hoy, es que no tenemos doctrina sobre la escuela. Toda la saga del Consejo Nacional de Educación avanzando, a veces, sobre las provincias, pero compartiendo la tarea escolar con las provincias, era en ese momento un criterio. Nosotros tenemos una escuela careciente de todo por problemas que no son educativos, empezando por el federalismo argentino y la distribución de los fondos que tiene la República. Entonces, acá hay un problema de un enorme sistema, de una obligación legal de ser utilizado por el sistema. Las unidades de prestación de servicios no existen con la claridad necesaria y quienes las tienen que ejecutar están deformados por los institutos de formación docente y la ausencia de la universidad en su responsabilidad educativa. El problema de la calidad educativa es muy grave y no es un problema de evaluación, sino que es el reflejo de la falta de resultados por una situación de empobrecimiento progresivo que no vamos a resolver comparándonos con países límitrofes que cada vez son más diferentes a nosotros. Entonces, acá el problema es la escuela argentina, la formación de sus docentes, la obligatoriedad escolar, el federalismo argentino y la forma en que se utilizan los medios, más una población a la que no le interesa que las leyes no se cumplan. Y a la parte educativa le es imprescindible una agenda de cada resolución legislativa. Por eso, a mí me parece que la Academia para pensar y repensar en el problema de la calidad educativa tiene que pensar en el estado de la escuela argentina y en la formación de sus profesionales. Es muy serio esto, señor presidente. Yo pido que reflexionemos en profundidad. Porque ¿cómo vamos a usar evaluaciones de alumnos del impenetrable Chaco y de alumnos de San Isidro, del gran Buenos Aires? Eso es lo que tenemos que pensar para el sistema. Las provincias están maltratadas por un sistema federal que cada vez es más débil. Yo no sé si soy claro, pero le aseguro que, cuando oigo o leo trabajos sobre la calidad educativa, pienso todo lo que nos intentó enseñar la Unesco sobre planeamiento educativo, donde la evaluación era

el punto 4 ó 5 de 7 puntos necesarios que empezaban por la documentación y terminaban en el replanteo. Todo esto, en la Argentina, ¿qué importa? Seguimos, seguimos y se nos vacían las grandes instituciones escolares que tuvimos, yo diría, hasta la década del 40. Es más de medio siglo el que han perdido los argentinos. Entonces, el PISA y las comparaciones con países, a algunos de los cuales les va mejor, ¿cómo hacemos con las escuelas que tenemos? Lean en los diarios del domingo la búsqueda de docentes para todos los cargos en los grandes colegios que están faltos de docentes para los cargos que tienen vacantes, y estamos en diciembre para abrir los colegios en febrero. Yo no sé si transmito una preocupación, pero les aseguro, señores académicos, que a veces visito colegios estatales y privados y veo que, donde había un gran colegio, hoy los docentes están declinando y nosotros nos vamos a medir y a mover por las evaluaciones. ¿Cómo han trabajado esos chicos en lo que llamo el misterio del aula? El aula es un misterio, porque la escuela no está conducida, debidamente estructurada.

Ac. Hugo Juri: Quiero decir, simplemente, que no fue la intención que la discusión fuera sobre la evaluación educativa. Yo creo que comenzamos diciendo qué es lo que vamos a discutir, que era el tema de calidad, que es el tema central, y la evaluación de la calidad, qué es lo que se hace es un tema. El tema de la calidad, yo creo que es el tema clave. Estimo, también, que hay calidad de enseñanza en “el impenetrable”. Esas definiciones hay que tenerlas. No puede ser que, cuando se tengan todos los medios, nosotros no sepamos si esa escuela tiene o no tiene calidad. La Academia tiene que tener una estrategia para llegar a la gente y decirle que realmente tenemos un problema de calidad y cuáles serían algunas soluciones.

Ac. Jorge Vanossi: Simplemente para abonar lo que decía recién el Ac. Van Gelderen: no se conocen las estadísticas de noviembre, pero ya hay tres notaciones para las escuelas, para el año venidero, donde se nota una acentuada fuga de la enseñanza pública y sector privado. Probablemente, para febrero, después de las vacaciones, se tendrán las cifras veraces.

Ac. Alieto Guadagni: Estoy de acuerdo, naturalmente, con lo dicho por el Ac. Van Gelderen. Usando un buen termómetro no curás la fiebre, obviamente, pero hay que tener ese buen termómetro. Es evidente que los que hablan sobre calidad no solucionan todo el problema. Detrás de eso hay muchos más factores importantes que la medición, pero hay que medirlo, hay que fotografiar la realidad. Pero claro, no hay solución. La solución son las cosas que usted dijo, Van Gelderen. La formación de los docentes es fundamental.

Ac. Alberto Taquini (h): Me parece que todos los aportes fueron muy ricos. Me parece que acá hay una necesidad de evaluar resultados, porque, quizás, lo que está más en mora es el hecho fáctico de evaluar a partir de la fijación de un número determinado de parámetros objetivos y deseables, pero hay que evaluar resultados, porque, si no evaluamos el proceso de mejoramiento de la calidad, no se va a desarrollar. Me parece que eso estuvo muy bien contestado en la primera parte por Juri y Guadagni. Las pruebas de evaluación son, por lo general, casi todas sobre la instrucción y la prestación del servicio educativo, como dijo la Ac. Frega, la educación lleva algo más que lo instructivo fáctico que es obligación aprender, por eso, me parece que a la mesa redonda debería ir alguien que integrara el tema de las conductas y de los valores como parte constitutiva del proceso educativo. Es decir, no tener una persona instruida, sino tener una persona apta para su comportamiento en sociedad. Por lo tanto, la mesa debería tener una pata correspondiente a la idea de la integración general de la formación de las personas. Cuando vino el Lic. Daniel Filmus, como ministro, yo le pregunté si iban a cumplir los 180 días, para utilizar un parámetro medible y, quizás, no relevante. Pero si ni siquiera cumplimos con los 180 días, ¿qué calidad de prestación de servicios vamos a dar? Lo que Van Gelderen acaba de decir, que es una realidad completa, que no hay docentes y que estos no están acá ni en la China, nos está demostrando que no solamente es un tema

de apropiación de recursos por el sistema vigente, sino de replanteo estructural del sistema. ¿Se podrá arreglar la educación con el sistema educativo organizado como lo tenemos desde hace muchos años? ¿O estamos ante la terminación del sistema histórico de la instrucción? El de los valores, con las nuevas conductas sociales y con la irrupción de los multimedios y la Internet, está mucho más complicado. Por lo tanto, estamos ante una nueva definición de escuela. Estamos ante una nueva necesidad tecnológica, social o aptitudinal para seguir utilizando la transmisión crítica de la cultura como es la definición de la educación o por fin generamos crecientemente un individuo autónomo capaz de aprender a aprender en forma más o menos permanente y con una tutela inicial solamente. Entonces, me parece que allí vamos a una cuestión mucho más compleja y que no habría que mezclar, porque si mezclamos lo que dijo Van Gelderen con lo que yo aquí digo, el tema de la evaluación termina ensuciándose. Por lo tanto, me parece que lo que se dijo hay que hacerlo como está. O sea, evaluación integral con resultados a lo que le agregaría una evaluación integral a nivel de la escuela, y dejaría pensado aparte un debate abierto sobre la profundidad que debería tener la transformación definitiva del sistema escolar. No me refiero a los niveles primario, secundario, terciario o universitario, sino que me refiero al sistema escolar como artífice de la construcción de la persona capaz de autogestionarse, desde el momento en que obtiene la autonomía para toda la vida en el aprender a aprender.

Ac. Alieto Guadagni: Del debate me surge una preocupación adicional. Yo no sé si va a ver un grupito o una mesa redonda sobre este tema de la evaluación. Debería haber una reflexión de los docentes: cuáles son las deficiencias, cuál debería ser el paradigma al cual apuntar. Yo lo digo desde mi profunda ignorancia sobre el tema, pero me parece que ahí el tema primordial.

Ac. Pedro Luis Barcia: Les recuerdo que, en su oportunidad, lo que se definió aquí como tema central de preocupación de esta Academia fue la formación docente, con una serie de ítems vinculados con ella. Me parece que, en primer lugar, no puede dejarse de lado en la mesa la calidad. Porque la calidad docente determina el producto. Que amerita a su vez una mesa independiente me parece bien, porque aquí vamos a otro plano, que es el plano de la organización, hasta dónde el Instituto Nacional está funcionando, hasta dónde los intereses de los institutos funcionan, los mil doscientos y tantos que son. Esto podría ser tema de una segunda mesa y, de esa manera, se equilibraría un poco para que este tema de la formación docente no absorba toda la mesa de calidad y tenga su espacio el desarrollo del tema de la calidad en relación con la formación docente.

Ac. Alieto Guadagni: ¿Cuál es la lección que nos están dando los ecuatorianos? “Queremos que los mejores adolescentes sean maestros”. Ese es el mensaje que nos están dando y, cómo nosotros podemos hacer algo en ese sentido, cómo aseguramos que los mejores lleguen a ser maestros.

Ac. Ana Lucía Frega: Totalmente de acuerdo con que haya una segunda mesa. Me permito sugerir que, además de los aspectos filosóficos, pedagógicos y quizás didácticos también, alguien va a tener que tratar el tema de la desprofesionalización del docente, de esta multiplicación gremial, donde hay 17 gremios en la Ciudad de Buenos Aires. ¿Quién gobierna una actividad en la cual hay 17 grupos y grupúsculos con los cuales el ministro y sus ayudantes tienen que diligenciar acuerdos? Lo que está pasando hoy con el subterráneo creo que es un ejemplo de los que estamos viviendo. Es anárquico, pero, además, casi caótico. Si se hace una mesa sobre formación docente, me permito sugerir el aspecto de la profesionalización. “Somos trabajadores”, ya sabemos, todo el que trabaja es un trabajador, ¿cuál es el descubrimiento? Pero ¿cuál es la ideología que está detrás de ese énfasis? Yo me acuerdo como si fuera hoy cuando el profesor Van Gelderen, con la vehemencia que lo caracteriza, estaba aterrorizado cuando empezaron las marchas de docentes que salían con los guardapolvos a manifestarse con bombos, hará

10 ó 15 años por la avenida Callao, del Palacio del Congreso al Ministerio de Educación. Y nosotros los mirábamos y decíamos: ¿Cuál es el espíritu que está llevando a la gente a la necesidad de integrarse? Mirémoslo desde la semiótica o, si quieren, lo miro desde el teatro. ¿Cuál es la necesidad que tiene la gente de mimetizarse con esas conductas exteriores para manifestar una convicción, una creencia, una conceptualización? En todo caso, ¿cuál es la conceptualización del docente que tienen? ¿Qué es lo que tienen detrás de dejar de ser un profesional para empezar a ser un trabajador, pues, por otra parte, uno siempre que trabaja es un trabajador? Hay algo más ahí.

Ac. Alberto Taquini (h): Tengo una serie larga de conversaciones con el Ac. Juri sobre este tema, en donde pienso que tenemos una enorme coincidencia en lo conceptual. Pero yo tengo una visión diferente con respecto a lo práctico, que muchas veces es menos importante que lo conceptual. Nosotros estamos ante una emergencia de carencia de resultados, por lo tanto, desarrollar la evaluación de procesos, como hace la Coneau, para evaluar resultados, o para obtener mejoramiento de los resultados es una muy buena estrategia, pero no es suficiente. Llevamos quince años de la Coneau y la verdad es que es bastante pobre lo que han hecho, y diría más, contraproducente. Yo creo que es necesario fijar los criterios y los procedimientos de calidad como marco de referencia para establecer definitivamente la necesidad de la evaluación fáctica, porque, si no hacemos una evaluación fáctica, entramos en todo el proceso en que los chicos vienen desnutridos, que la maestra no viene, que los sindicatos... y al final pasamos 20 años y seguimos en la misma pavada. Si la Academia va a hacer un aporte que implique un cambio importante, tenemos que poner el cogote y decir “veamos la realidad de la calidad”. Veamos la calidad de la instrucción por el resultado de las pruebas que miden la instrucción. Veamos la calidad del proceso cultural en un marco de referencia más allá, que implique conductas y desarrollos y otros valores que la escuela o el sistema educativo pone, sepa-

rándolo uno de otro. Necesitamos evaluar resultados, y ese es el aporte que tenemos que hacer. Evaluemos y contemos los porotos: el que tiene quince está en buenas, y el que no tiene quince se queda afuera y paga doble.

Ac. Pedro Luis Barcia: Gracias a todos por sus intervenciones que han puesto sobre la mesa un haz de preocupaciones esenciales. Una vez compuesta la mesa redonda para la Feria del Libro, lo informaremos a la directora feria para que nos asigne día y hora, lo que agradecemos vivamente.

LA CALIDAD EDUCATIVA Y SU EVALUACIÓN*

Ac. Avelino Porto: Lo que ha ocurrido en estos días en la Argentina merece una reflexión desde la Academia. Realmente, expresemos la tristeza que tenemos por un fracaso de muchos años, del cual nosotros somos parte. Estoy viendo en La Plata todo lo que no ha salido en la prensa, lo que ha ocurrido en el norte de la provincia de Buenos Aires y del estado general que tiene hoy el país, particularmente en esta región. Piensen ustedes: estamos hablando de algo tan excepcional como un papa argentino y a los pocos días ver esta miserabilidad que ha ocurrido en la Argentina durante décadas. A mí no me conforma si en estos diez años hubo o no hubo plata. Acá hay plata desde siempre. La dirigencia, con la cual nosotros tenemos algo que ver en lo que respecta a la educación, no mucho más. Qué fracaso. No hay solamente que contar los muertos, sino que hay que pensar qué va a ocurrir en las próximas lluvias. Pregúntenle ustedes a toda la gente que padeció esto, en cuanto caen las primeras gotas, ¿qué reacción tienen? Pánico es la respuesta. Porque saben que en cualquier momento, con 300 ó 200 ó no sé con cuántos milímetros, se vuelve a romper la tierra y lo que hay debajo de la tierra. ¿Saben lo que hay debajo de la tierra? Cables. ¿Saben ustedes que todos los cables de la Ciudad de Buenos Aires y del Gran Buenos Aires están viejos? En estos días, me consta porque alguien de mi familia se quedó sin luz, fueron a los lugares los vecinos, a hablar con los obreros que estaban trabajando y preparando las cámaras. Los obreros, en todos los casos, se vieron en una situación muy difícil. La gente les preguntaba: “Esto lo arregla y ¿hay posibilidad de que esto mejore?”. Los obreros, sean de Edenor o Edesur, dijeron la verdad, que no era definitivo, que simple-

* Diálogos y debate de los señores académicos en la reunión privada de la Academia Nacional de Educación, el 8 de abril de 2013.

mente estaban poniendo una curita. Sacaban los cables y se los mostraban a los vecinos. “Miren estos cables”, insistían los operarios. El público que los miraba les preguntaba si lo iban a arreglar. “No, para arreglar esto hay que abrir diez cuadras, más veredas”. Y para que la gente volviera a sus casas los obreros les preguntaban: “¿Saben cómo estamos trabajando?”. Levantaban las linternas y no tenían baterías. Esto está contando por alguien que estuvo participando en esto. Esto es en la Ciudad de Buenos Aires. En consecuencia, esto no termina con la lluvia de estos días y uno ve que la reacción sigue siendo casi infantil: el insulto, el agravio, y todo tipo de cosas. Entonces, un papa admirable... ¿estaremos a la altura de ese señor que la humanidad lo ha ubicado allá arriba? Justo viene esto, para ponernos a prueba, a la prueba de la solidaridad. ¿Quién fue el que resolvió en estas horas esto? No fue el Estado, los privados fueron los que se movieron para salvar esto. El Estado sigue todavía con Moreno llamando e intimando por teléfono a las empresas para que hagan donaciones de colchones y de otras cosas. Ustedes escucharon a alguien que tocara el silbato desde la presidencia de alguno de los partidos para convocar a hablar sobre la desgracia argentina que es esto, para ver qué hacemos. Nadie, todos en silencio. Yo quería tratar esto no como un discurso, sino como una cosa muy penosa. Nosotros estamos muy preocupados por la educación y podríamos contribuir con algo más. Igual, desde la educación mucho más no podemos, pero hay una cuestión contrastable que es esta situación que tiene el país que es penosa y, realmente, no se ve una convocatoria de ningún lado para encarar con alguna seriedad. No es cuestión de empezar por todo, sino parte por parte, pero empezar. No se pueden juntar nunca la presidenta ni el gobernador ni el intendente. ¿Qué le pasa a esta gente? Y de ahí para abajo: ¿dónde están los ministros, los intelectuales y todos los demás? Parece que no estamos. Yo no quiero colocar dramatismo. Yo estoy viviendo esto de la manera en que louento. En la universidad

estamos juntando ropa y más para los inundados. Hago lo que puedo por ellos. Pero nos hacemos la misma pregunta: ¿cuándo tendremos que volver a hacer esta misma búsqueda? ¿Dentro de cuánto tiempo? Y cuando me cuentan esto de los cables, que fue mi hija la que presenció cuando hablaban los obreros. Y no quiero hablar de La Plata. Ustedes lo saben mejor que nadie. Pregúntenle a algún habitante de esos barrios que fueron borrados. No se sabe cuánta gente murió, porque hay barrios borrados.

Ac. Alieto Guadagni: Voy a ser muy sintético. ¿Qué pasa en la educación? Este problema es esencialmente hídrico, es un problema de ingenieros hidráulicos. Tenemos 100 000 graduados universitarios y 16 son ingenieros hidráulicos. Un país que tiene esta proporción está condenado a vivir con este problema siempre. No tiene recursos humanos para manejarlos.

Ac. María Celia Agudo de Córsico: Pero hay otros rostros que no son solo el de la ignorancia, sino el de la avidez, el de la delincuencia. Lo que la ha ocurrido a la ciudad de La Plata, una ciudad que amo como platense y, por lo mismo, la trato muchas veces con sarcasmo crítico. Es una ciudad que se construyó en terrenos muy bajos. ¿Qué ha ocurrido? Un crecimiento que todo el mundo murmura o dispara: “Es lavado de dinero”. Un crecimiento en edificios, en empresas fabulosamente potentes, de la noche a la mañana, grupos empresarios que han formado personas, muchos de cuyos nombres se mencionan, consideradas como pudientes. Allí donde estaba la casita de una planta, de dos plantas, con jardín adelante y fondo, todo tierra; allí se han levantado quince o veinte pisos. Y ese fenómeno multiplica por decenas la reiteración de irregularidades que ya se venían cometiendo desde mucho tiempo atrás, esto es, y para peor, la conexión de los desagües pluviales a las cloacas. Cuando se fundó la ciudad, las cosas estaban bien hechas. Pero ahora la cantidad de gente que vive allí se ha multiplicado felizmente, pero no se ha adecuado la infraestructura.

Ac. Alieto Guadagni: ¿Le puedo decir una cosa? En la ciudad de La Plata se hizo el Estadio Único. Se gastó más plata en este estadio que en toda la ciudad. Si no se hubiese hecho este estadio, que no lo quiere ni Gimnasia ni Estudiantes, no tendrían estos problemas.

Ac. María Celia Agudo de Córsico: Eso se viene diciendo; se sabe. Perdonen mi insistencia localista, anecdótica, con menciones poco académicas. El magnífico Teatro Argentino, por ejemplo, es una isla artificial. Sus sótanos están en riesgo permanente de ser anegados y hay bombas trabajando continuamente. Se sabe, los terrenos son bajos y surcados por arroyos. Así se procede en nuestro país, con la educación que les damos nosotros o pese a ella. Ingenieros responsables toman sus recaudos, pero el resto de las obras no se hacen. El problema es de todos. ¿Y cuáles son los dichos? “¿Obras de infraestructura? ¡No! ¡Eso no se ve! ¡Eso no genera votos!” Este conocimiento, en mi caso particular, lo tengo desde comienzos de los 70 por un ingeniero prestigioso que me explicó detenidamente, ya en aquel entonces, los riesgos estudiados y conocidos que corría la ciudad y las obras de imprescindible realización. Miren el tiempo que ha pasado, la multiplicidad de los edificios demasiado elevados... ¡con los terrenos de que podríamos disponer! Más allá del saber de los ingenieros. Hacemos estas cosas tan poco inteligentes y probablemente nada decorosas; y después, al mundo le damos el papa.

Ac. Avelino Porto: Señor presidente, acá tenemos un dato que nos dio Alieto Guadagni que seguramente no es conocido por el país. ¿Cómo es posible que tengamos esa cantidad de ingenieros hidráulicos? ¿Qué nos pasa a las 110 universidades del país que no se pueden juntar, al menos tres o cuatro, con un trabajo de promoción? ¿Qué hacer? Lo peor que puede ocurrir es el silencio: que haya ocurrido esto y que la gente diga que pone 20 pesos y ya me saqué el problema de encima. Hay gente que está trabajando desde hace varios días para juntar, donar y

socorrer. Hay otros a los que no les ha parecido adecuado. Pero la Academia como tal, no tendrá algo, una palabra.

Ac. Pedro Barcia: En su exposición última, el Ac. Guadagni desarrolló la idea de que tenía que motivarse en las universidades argentinas mayor cantidad de inscriptos en las carreras científicas. Pero como no hay encauzamiento ni motivación para que esto ocurra, vamos a seguir igual, indudablemente. Hay países que determinan por año qué cantidad de peritos quieren para tal cosa, y esta es una restricción de ingreso. Es decir, entran 15 psicólogos y 45 ingenieros en especialidades determinadas. Nosotros no tenemos estas previsiones porque se estima que es ir contra la libertad. Y el ingreso irrestricto contribuye a mantener la situación.

Ac. Ruth Sautu: Es el tema del modelo. Porque el modelo actual, el económico, es un modelo de la demanda que arrastra el crecimiento. Este modelo, ya lo ha demostrado la historia argentina, en algún momento hace crac, como está sucediendo ahora. Y con las universidades pasa lo mismo. Yo vengo de las Ciencias Sociales, de la Universidad de Buenos Aires, no obstante lo cual, lamentablemente, debo decir que a todo el mundo no se le puede dar el mismo dinero ni a todo el mundo se le pueden dar los mismos fondos, ni a todo el mundo se le puede dar los mismos privilegios. Porque uno vive en un mundo capitalista donde si uno valora algo lo paga. Entonces, el modelo de las universidades que está proponiendo el Ac. Guadagni es un modelo empujado por la oferta, que es el modelo al cual, yo creo, mucha gente adhiere, pero a largo plazo, políticamente no es muy atractivo. Pero esto no es un problema de este gobierno, sino que es un problema que viene desde siempre y que se agudizó cuando comenzó el período de Raúl Alfonsín. Nosotros que hemos estado dentro del Conicet sabemos que es una barbaridad que la tasa de crecimiento de los becarios de Ciencias Sociales es mucha más alta que la tasa de crecimiento en las Ciencias Físicas y Naturales. Y esto no puede ser si uno

quiere tener más ingenieros hidráulicos. Yo, en el ámbito de la UBA y del Conicet lo he dicho siempre. Se lo he dicho a los físicos y a los biólogos: “La verdad, chicos, que yo los admiro, porque si yo no fuese de Sociología y fuera una bióloga, a mí no me sacan los sociólogos ni un peso aunque me agarren del cogote. Ustedes se dejan sacar la plata tranquilamente”. Ahora, eso, políticamente, es una bomba. Nadie lo dice y yo creo que esto hay que plantearlo.

Ac. Alfredo van Gelderen: Hay un estudio de la Academia donde se probó que íbamos a la escasez de ingenieros y técnicos de acuerdo con las estadísticas de las universidades argentinas. Y, además, se hacía una proyección donde nos iban a faltar ingenieros y que nos iban a proveer Chile y Brasil. Brasil en mayor cantidad y Chile menos, pero que serían más confiables. Este trabajo se hizo acá, en la Academia Nacional de Educación. Ha fallecido el autor, el ingeniero Marcelo Sobrevida, pero es bueno recordarlo.

Ac. Hugo Juri: Creo que son dos temas muy importantes y separados. Creo que tenemos que hacer un tremendo esfuerzo por el tema de los ingenieros, que se está haciendo en todo el mundo, y es el Estado, además de la sociedad, el que lo tiene que hacer. Porque estamos diciendo que hay muy pocos ingenieros hidráulicos, y los pocos que hay están concentrados en la provincia de Santa Fe. Se cansaron de decir las obras que había que hacer en esta provincia y al final se inundó toda Santa Fe. Es decir, el Estado no toma conciencia de la importancia que tiene, en este caso, el ingeniero hidráulico. Asegurarle antes de que vaya a tener un trabajo, porque está en uno de los acuíferos más grandes del mundo y no se los estimula. Usted se recibe en ingeniero en telecomunicaciones, ya tiene un contrato con nosotros. En Córdoba, que hay una escuela de doctorado en Ingeniería Hidráulica, todos los años estamos cruzando los dedos que llueva para poder tener agua, porque nos quedamos sin agua, simplemente porque está el Canal de los Molinos entre

dos diques, que pierde el 70%, y no se le da solución. Es una solución técnica factible y no se le lleva el apunte, y la sociedad no entiende esas cuestiones técnicas.

Ac. María Celia Agudo de Córsico: Coincido con lo que dice el doctor Juri. Por más que sean pocos, hay que reconocerlo, proporcionalmente para un país de estas dimensiones y de estas características. Ni aun las voces que se han alzado con mayor conocimiento y llevado información que podría haber aterrorizado a algún funcionario, han tenido efecto. No le han temido a nada. Es decir, no han temido al daño, a la destrucción, a la pérdida de vidas, al empobrecimiento permanente. Conozco personas para quienes esta es la segunda vez; que en menos de seis años perdieron todo; sus casas fueron arrasadas. Esta vez ha sido muy complejo el tema. Sabido es que quienes se encuentran en asentamientos, al borde de arroyos, etc., están en una situación de riesgo. Pero, esta vez, se han inundados sectores céntricos y áreas que están pobladas por las familias que han hecho sus mejores casas, además de abarcar otros barrios con viviendas más modestas. El caudal de lluvia fue excepcionalmente elevado, pero puede repetirse.

Ac. Pedro Barcia: Es el mismo efecto de lo que ocurría en Entre Ríos, cuando yo era muchacho, y la gente no entendía por qué los que vivían al lado del río y eran inundados todos los años, y se los abastecía de todo tipo de cosas para salvar la situación padecida, al tiempo volvían otra vez al río. Era porque el gobierno no construía ningún barrio para erradicarlos de allí. Esta es la situación elemental. Entonces regresaban a la orilla en la que tenían agua, comida y otros aportes del río. Lo mismo pasa con aquellos que se fueron a vivir al lado del Arroyo del Gato, en la zona de La Plata.

Ac. Pedro Simoncini: Quisiera, muy brevemente, decirles que es muy admirable escuchar este intercambio de opiniones. Creo que al mismo tiempo sería doloroso, por lo menos para mí, si nosotros nos levantáramos hoy de esta reunión y todo lo dicho

quedara circunscripto y encerrado en estas cuatro paredes que nos rodean. Yo creo que, recogiendo los aspectos duros que nos ha señalado el Ac. Avelino Porto, debiéramos tratar, además de haber expresado los problemas, ensayar cuáles son los aspectos y los mecanismos por los cuales nosotros podemos colaborar, desde nuestra posición académica y especializada en el sector educación, con aportes de ideas, impulsar gestiones. La gestión ha sido, y reconocido, el motivo básico del fracaso de la producción de esta catástrofe que nos ha afectado. Nosotros tendríamos que tener, como Academia Nacional de Educación, la posibilidad de impulsar, con el alcance que cada uno de nosotros tenemos y que tenemos como institución, de orientar determinadas políticas y determinadas soluciones. Por eso, yo simplemente quisiera expresar el deseo de que de este riquísimo intercambio de opiniones surja una chispita sobre la que podamos trabajar para ver si podemos transformarla en un elemento promotor de soluciones, que es lo que necesita en estos momentos nuestro país. Esta catástrofe se va a volver a producir inexorablemente, ahora o dentro de cinco, quince o veinte años. Nosotros estamos hablando acá de soluciones de problemas que exceden el aspecto temporal y que realmente abarcan el futuro del país. Y para eso debiéramos trabajar.

Ac. Jorge Ratto: Creo que no solo se necesitan ingenieros hidráulicos, que fue la motivación de todas estas reflexiones. Creo que se necesitan también ingenieros en los distintos campos. Se necesitan físicos, químicos, geólogos. Esto, me parece, que está vinculado con el fortalecimiento y la promoción de la enseñanza de la ciencia. En la última reunión del Consejo de Políticas Educativas en el Ministerio de la Nación se le elevó este informe al ministro, y se le propuso que en la escuela secundaria se incluyera la orientación en Física y Matemática, porque no existe tal orientación. Ahora viene la pregunta, en la línea de lo que decía el Ac. Pedro Simoncini: no sería conveniente recogiendo estas reflexiones y aportes que la Academia

hiciera, aunque fuera breve, una declaración sobre el tema de promover estas cuestiones vinculadas con la enseñanza de las ciencias. Es una pregunta. Hacer una breve declaración vinculada con este tema.

Ac. Alieto Guadagni: Para que nos ubiquemos: de la matrícula total, solamente, en todo el país, el 14% es de ciencia y tecnología. En Chile es el doble, y en los países asiáticos es un tercio. Este valor abarca no solo ingenieros, sino físicos, químicos, matemáticos, meteorólogos. Nosotros graduamos cuatro o cinco meteorólogos, dieciocho ingenieros en petróleo.

Ac. Horacio Sanguinetti: La Universidad de Buenos Aires, en toda su historia, ha graduado 15 000 ingenieros.

Ac. Ana Lucía Frega: Acá se está hablando de una cantidad de especialidades que harían falta para arreglar los temas de la Argentina. A mí lo que me preocupa fundamentalmente son varias cosas. Primero el Ac. Simoncini acaba de plantear ¿qué hacemos? Eso está muy en la línea de lo que yo planteé en la reunión pasada del 4 de marzo: hacemos diagnóstico y terminé con una broma que aún duele, el *now what?* Me uno a la admiración por la figura del papa, porque, para mí, esto es un reconocimiento de la excepcionalidad de una persona notable que venció muchas batallas, como bien se ha mencionado aquí hoy. Pero que no es el mínimo común divisor de la sociedad, de esta sociedad en que vivimos. A mí lo que me tiene muy mal es haber visto una solidaridad muy desordenada de la que rescató la afectividad y la emoción, pero también sé que se ha gastado de más, se va a desperdiciar y se va a distribuir mal porque lo asistemático es así. De todas maneras, me complace saber, como individuo, que los individuos de mi país reaccionamos así. Esto pasó cuando las Malvinas, cuando, según algunos, estábamos ganando la guerra y después la perdimos. También pasó con los 52 muertos del año pasado. Acá hay un problema de fondo que es el de la moral individual, pero en función de vivir en sociedad que sea ejercida por quienes ocupan el poder

y por quienes deben controlarlos. Hay gestos individuales que se manifiestan en gestos emocionales, y sigo diciendo que es importante que sepamos que esto ocurre, peor sería la indiferencia total.

El Ac. Porto tuvo la amabilidad de decir, de una manera prudente, que algo debemos de haber hecho mal. ¿Es que es el tema de si enseño esta materia o aquella materia lo que va a ayudar a resolver la problemática de nuestra sociedad? ¿No es el problema de no ser sensibles socialmente en el largo plazo? ¿Hemos enseñado Ética o cómo se llame? Digo Ética o cómo se llame porque no quiero poner un nombre de asignatura. Hemos cambiado tanto el nombre de la asignatura como Educación Cívica a Educación Ciudadana. Pero ¿qué es lo que hacemos? ¿Qué es lo que pasa realmente en el testimonio de todos los días? Acá se dijo que nos quedan esperanzas. ¿Por qué no somos capaces, una semana después de esta inundación, de hacer grupos de planeamiento por lo menos para enseñarle a la gente en la próxima lluvia, que ya está anunciada para la semana que viene, cómo reaccionar. En cualquier país medianamente civilizado como, por ejemplo, Uruguay, hay un comité de emergencia y la gente hace entrenamientos para saber a dónde tiene que ir. Acá la gente llamaba al 911 y nadie respondía al llamado. Hoy escuché que le preguntaban en rueda de prensa al gobernador de la Provincia de Buenos Aires qué iba a pasar. Nadie ha constituido grupos interpartidarios para darle a los ciudadanos, de distintos tipos, ese entrenamiento que se da en la guerra. Por ejemplo, si usted oye la alarma tal, tiene que ir a tal lugar, hay un mínimo de entrenamiento. Esto es una mínima educación. Hemos vuelto a llegar a que nos quede la esperanza, a que de una manera u otra somos responsables, yo me considero responsable de en qué medida les exijo a mis posgraduados para que adquieran sentido de la responsabilidad, sepan manejar una bibliografía, saquen conclusiones, sean autónomos y no se dejen llevar de la nariz por cualquier cosa. Entonces, no sé.

¿Se puede hacer una declaración? Pues, estupendo. He apoyado todas las declaraciones que hemos hecho últimamente. Vuelvo a decirlo con todo respeto: no son las asignaturas, estas crean las especialidades y si hay mercado el especialista tiene dónde trabajar. Acá, lo que falta es la formación individual en función social. Es lo que plantea permanentemente el Ac. Julio César Labaké: ¿por qué se cayó la solidaridad social del ciudadano responsable? No quedar siempre en la reacción emocional. ¿Acaso es una característica del argentino? No sé, sinceramente les digo que no entiendo ya qué es lo que está pasando. Pero insisto: ¿qué pasa a nivel de cada persona? La autonomía, la reacción individual, el sentido de la responsabilidad sostenido en el tiempo. Juan Carr dijo en un Congreso de Rectores del Consudec que era muy fácil para él conseguir no sé qué suma de dinero en 24 horas. Lo que era muy difícil era conseguir gente que se comprometiera y siguiera un proyecto/proceso a lo largo del tiempo. Unidos y organizados, como los Boys Scouts, están demostrando disciplina, como un grupo de San Cayetano, que van, trabajan, están, saben, tienen códigos y normas. ¿Es totalmente imposible esto a nivel comunidad, dirigentes? Uruguay lo hizo, repito, después de las grandes inundaciones hace diez años. Acá, la gente de Santa Fe reaccionó ayudando a la gente de Capital. Pero ¿qué es lo que nos falta que no logramos constituirnos cívicamente, que los políticos y quienes ocupan cargos administrativos no cumplen?

Ac. Ruth Sautu: Lo que plantea Ana Lucía Frega es una meta de largo plazo que habría que aplicarla a todos los niveles de enseñanza. Yo quiero volver a las cosas más materiales de hoy en día y retomo lo que decía el Ac. Guadagni. Yo creo que la Academia tiene suficiente autoridad como para plantear la necesidad de una política, también de largo plazo, donde se establezcan cuáles son las prioridades, tanto para las universidades públicas como para las privadas. Es decir, que no se aprueba una universidad, una carrera, una maestría por el empuje de

la demanda, sino desde la oferta y desde el diseño de ciertos lineamientos. Yo tenía en mi casa todos los planes económicos de la República Argentina, desde los primeros. No los pude tener más y los regalé. Yo ya no creo demasiado en eso, después de haber vivido durante tantos años y leído proyectos o programas de este país. Yo quisiera que el Ac. Alieto Guadagni dijera algo, que lo pusiera en términos económicos. Si uno no crea incentivos diferenciales en orientación de la enseñanza, no va a obtener la meta que se está proponiendo. Volvemos a lo mismo: vivimos en un mundo en donde la gente invierte. Yo no soy una persona dedicada a ganar dinero. Nunca lo hice ni lo quise hacer, no me gusta ni me interesa. Si uno no haces una política bien concreta en la cual los incentivos, los fondos van hacia aquella formación que uno está privilegiando no va a conseguir el objetivo de tener más ingenieros, matemáticos, meteorólogos, más gente que siga esas carreras. Además, están desvalorizadas. ¿Qué pasa con los que hacen carreras en las Ciencias Físicas y Naturales? Que terminen el sistema académico, que es su meta mayor, porque la sociedad no los absorbe. Esa es mi propuesta.

Ac. Pedro Barcia: Quiero recordarles que el Ac. Alieto Guadagni, en una sesión anterior, expuso claramente la cuestión al analizar el censo de 2011 de la UBA, y que antes lo había hecho sintéticamente en los medios. En esa exposición proponía el sistema de becas para promover los estudios científicos y facilitar el avance en todas estas especialidades tan postergadas. Como dicho trabajo del académico fue comentado y analizado en una sesión plenaria anterior, se lo podrá leer en nuestro sitio electrónico y, además, será recogido en el *BANE* n.^o 90-91. Por esto, estimo que los planteos fundamentales de esta cuestión ya están adelantados y bien planteados por el académico.

Ac. Alieto Guadagni: Quiero compartir una experiencia con ustedes. Acaba de salir un informe de Unicef, allá por diciembre, cuya lectura recomiendo. Es una encuesta que hicieron las

autoras, que ahora no recuerdo los nombres, para Unicef entre estudiantes secundarios, con promedio de edad de 15 años, en escuelas pobres de barrios marginales de Buenos Aires y del conurbano. El propósito es identificar el rendimiento de los bolivianos, de los peruanos y de los paraguayos. A mí me interesó mucho porque a mí me molesta mucho este resabio antiinmigratorio que tenemos. Acá no hay inmigración. Los extranjeros no pasan del 5% de la población. No es la década de 1914, donde en la Capital había más extranjeros que argentinos. No los voy a abrumar con las cifras, pero cuáles son los parámetros que mide. Por ejemplo: horas de estudio, los bolivianos muchísimo más. ¿Quiénes son los que más trabajan y estudian? Los chicos bolivianos. ¿Quiénes son los que se llevan menos materias? Los bolivianos. ¿Quiénes son los que más quieren ir a la universidad? Los bolivianos. En la vida personal, ¿quiénes son los que menos se drogan, se alcoholizan y se embriagan? Los bolivianos. ¿Quiénes son los que hacen más deportes? Los bolivianos. ¿Quiénes son los que más van a los templos evangélicos e iglesias cristianas? Los bolivianos. Por eso, la nota que yo voy a publicar se llama “Bienvenidos los bolivianos”. Hace cuatro años había una niña boliviana sentada frente a un supermercado Disco vendiendo fruta. Me acerqué y le pregunté de dónde traía la fruta. Me dijo que la traía de la concentración de los bolivianos que ellos tienen en Liniers, que llegan desde las quintas de los bolivianos que están en el Gran Buenos Aires. Por lo tanto, hicieron una integración vertical perfecta. Es una gran organización.

Ac. Avelino Porto: Quería ir concluyendo sobre este tema porque me parece que nos dejamos llevar por todas las ideas valiosas que acabamos de escuchar. Pero lo bueno sería terminar hoy con una propuesta, con una pequeña declaración donde la Academia, frente a esta tragedia, tenga una palabra sobria. Hubo dos temas: el que planteó el Ac. Jorge Ratto respecto de la formación en el colegio secundario. Esto me parece interesan-

te, porque es un aporte para el Consejo Federal de Educación. Podemos, desde la Academia, pedirles a los ministros que reflexionen sobre la formación en el colegio secundario sobre una alternativa que no existe en este momento que, seguramente, pueda abrir el apetito de las nuevas generaciones. El segundo punto es el que se estuvo comentando desde el comienzo: no tenemos líneas que fortalezcan ni acciones que estimulen la formación de ingenieros en algunos campos. No en todos los campos, porque para esta tragedia que tuvimos se puede necesitar los cuatro o cinco que mencionamos acá. La tercera idea es que todo tiene que ser muy resumido. Son los estímulos los que hay que dar, que tienen que ver, además de las becas, con una selección urgente en el país. No hay que esperar al 2015 cuando haya un nuevo gobierno, esto hay que hacerlo ahora. Desde algún lado, alguien tiene que tomar la iniciativa de poner la pelota en movimiento. No se puede todos los días discutir sobre lo que no se hizo, sobre los recursos que se desviaron, etc. Falta algo concreto de una entidad como esta, que tiene prestigio y respeto social. Falta formación en el colegio secundario. Falta una cantidad de futuros profesionales en los campos que mencionamos. Faltan medidas de estímulo. Hay que hacer algo muy breve. Me parece que, a través de los medios que tenemos de Adepa, entre otros, y esto no es enrostrarle nada a nadie, sino que es decirle, por favor, hagamos desde ahora más, porque lo que ya pasó no lo podemos cambiar. Que otros sigan discutiendo sobre la deuda pasada. La cuestión es no seguir acrecentando la deuda del pasado hacia el futuro. La Academia puede tener una palabra. Yo pediría que Jorge Ratto, secretario de la Academia, y Alieto Guadagni, preparen el comunicado, ya que quiero ser muy preciso y puntual en esta propuesta. Son los que mejor pueden redactar y enviarnos a nosotros esta propuesta para que podamos aprobarla.

Ac. María Celia Agudo de Córsico: En las palabras de la Ac. Ana Lucía Frega hubo un aspecto práctico y operativo, qué

hacer cuando ocurren estas cosas. Y hubo un profundo matiz ético. Yo desearía que en ese comunicado no estuviera ausente esa referencia a la conmovedora solidaridad del pueblo, por una parte, y además al compromiso que deben tener todos los profesionales para con la sociedad. Estos tienen una responsabilidad ética de integridad, de respeto por el bien social, de responsabilidad en cuanto a disponer de una capacitación, de una competencia que asegure que sus intervenciones van a redundar en el bien de la sociedad. El contenido ético implícito en todo lo ocurrido, debe expresarse, aunque el joven Ludwig Wittgenstein nos advirtiera que el lenguaje no sirve para el tratamiento de la ética, creo que no debemos olvidar de señalarlo.

AC. Pedro Barcia: Tomo y asumo la sugerencia de la declaración y la traslado para su tratamiento a la Comisión Directiva. En una semana saldrá a publicidad, como síntesis de las ideas que aquí se han desarrollado. Cerramos aquí el fructuoso diálogo que, una vez más, debo agradecer a los colegas.

PENSAR Y REPENSAR LA EDUCACIÓN

CONFERENCIAS

Presentación del libro *La educación hoy: Análisis y propuestas desde una concepción católica*,
de monseñor Dr. Angelo Vicenzo Zani*

AC. JORGE A. RATTO

La presentación se realizó el martes 6 de noviembre de 2012 en la sede Pastoral Universitaria de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. El panel de presentación estuvo integrado por Mons. Dr. Héctor Aguer, presidente de la Comisión Episcopal de Educación Católica (CEEC), la Dra. Lila B. Archideo, directora del Centro de Investigaciones en Antropología Filosófica y Cultural (CIAFIC) y el Prof. Dr. Jorge Adolfo Ratto, secretario de la Academia Nacional de Educación. El moderador fue Mons. Eduardo María Taussig, presidente de la Comisión Episcopal de Pastoral Universitaria.

El libro fue editado por Ágape Libros y Cepau (Comisión Episcopal de Pastoral Universitaria).

El libro está integrado por las tres conferencias que Mons. Dr. Angelo Vincenzo Zani desarrolló en nuestro país en septiembre de 2011:

- “Globalización, intercultura, sociedad del conocimiento. Por una nueva evangelización”, en el VI Encuentro de Docentes Universitarios Católicos en el Aula Magna de la Universidad de La Rioja, Provincia de La Rioja.

* El Ac. Jorge Ratto, el martes 6 de noviembre de 2012 en la sede Pastoral Universitaria de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, presentó, junto a otros oradores, el libro *La educación hoy: Análisis y propuestas desde una concepción católica*, del monseñor Dr. Angelo Vicenzo Zani.

- “La emergencia educativa y las orientaciones de los organismos internacionales”, en la Academia Nacional de Educación, Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Con presentación del Académico Dr. Alberto Taquini.
- “El perfil del educador católico”, en el Profesorado del Consejo Superior de Educación Católica (Consudec), Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

En el “Prólogo”, escrito por S.E.R. Mons. Dr. Eduardo María Taussig, presidente de la Cepau, leemos: “Valioso acopio de sabiduría”, que sin duda “articula interdisciplinariamente una visión integral, profunda, sutil y finamente matizada de la actual problemática educativa en los temas abordados”.

Sin duda nos adelantamos a señalar que se trata de un libro de consulta. Un libro con ideas, criterios, propuestas, que ilumina con fe y esperanza los actuales desafíos de la educación con información ordenada y clara.

“Globalización, intercultura, sociedad del conocimiento. por una nueva evangelización”: El objetivo de este capítulo del libro de monseñor Zani es reflexionar sobre la función de la universidad en el contexto social, económico, político y cultural de nuestro país, la transición y exigencia de un cambio y “acompañar el debate científico y cultural que en ellas se desarrolla”.

Los temas centrales de este capítulo son:

Por una nueva evangelización.

Nuevos escenarios y desafíos.

El papel de la universidad en la nueva evangelización.

1. Por una nueva evangelización

Se presenta a la Iglesia como promotora del desarrollo integral de una “nueva evangelización para la trasmisión de la fe cristiana” y para todos los hombres. “Nueva evangelización”, término introducido por primera vez por Juan Pablo II y retomado por

Benedicto XVI para ponerlo en primerísimo lugar de la agenda de la Iglesia.

La nueva evangelización como proceso de discernimiento, como punto referencial de armonía y equilibrio, como propuesta para anunciar el mensaje cristiano en todos los ambientes y en todos los hombres, como diálogo para encontrar respuestas a los interrogantes emergentes de la actualidad y, por cierto, en el ámbito universitario.

2. Nuevos escenarios y desafíos

Aquí se describen “algunos escenarios que caracterizan la cultura y el mundo de hoy, con los correspondientes desafíos que ello plantea a las instituciones académicas”.

Se toman en consideración tres fenómenos:

- Las dinámicas y perspectivas ligadas a la globalización.
- La aceleración del pluralismo y las exigencias interculturales
- El avance de la sociedad del conocimiento.

La globalización es un fenómeno que siempre estuvo ligado a la universidad a través de la movilidad internacional de los investigadores, las comunicaciones y los diversos medios de difusión de los resultados de las investigaciones. Sin embargo, hoy este fenómeno se ha expandido y plantea a la educación superior, dos cuestiones:

La misión de la universidad de enseñar y de dedicarse a la investigación, cómo adaptar los programas de enseñanza, qué contenidos y valores universales hay que promover para que quienes se preparen en los ámbitos universitarios capten y comprendan mejor las cuestiones globales, puedan interactuar con personas de contextos culturales diversos, qué nuevos campos de búsqueda se abren.

La estructura, la organización, las políticas y las estrategias institucionales. Requiere replantear la función del profesor universitario como fuente principal del conocimiento y revalorizar “sus

funciones de consejero, guía de los estudiantes en la investigación, análisis, crítica e integración de las informaciones disponibles en la Web”. En este punto, el autor nos habla de la necesidad de “poner en marcha nuevas formas de cooperación universitaria”.

La aceleración del pluralismo y las exigencias interculturales de la sociedad contemporánea “provoca interrogantes que no son solo culturales o religiosos, sino también sociales, científicos y pedagógicos”. Estos interrogantes, señala monseñor Zani, deben provocar el encuentro no el conflicto ni el enfrentamiento cultural, el diálogo enriquecedor que “en el respeto de las diversidades, sepa ponerlas en relación y construir el bien común”. Esta es la propuesta del mensaje cristiano al mundo de hoy “para la construcción de sociedades más justas, capaces de una mayor convivencia, más pacíficas, en la escucha de las necesidades fundamentales de los hombres, centrados sobre valores fuertes y compartidos por todos, como la dignidad humana, la justicia, la solidaridad y la paz”.

El avance de la sociedad del conocimiento es tomado por el autor en su vinculación con el desarrollo de las naciones, reforzando las raíces históricas y culturales, respetando una concepción ética en el desarrollo del conocimiento y una enseñanza desde una concepción humanista de la ciencia, restableciendo la unidad entre conocimiento científico y humanístico.

Monseñor Zani nos habla aquí de una formación integral que abarque “no sólo adquirir saberes, técnicas, modos productivos. El joven debe también interesarse por las relaciones con los demás y consigo mismo”.

3. El papel de la universidad en la nueva evangelización

Finalmente, el autor nos señala: “La misión central de la universidad, según la visión cristiana, consiste en ponerse al servicio de la verdad”. Ese es el verdadero sentido y significado de la universidad.

Monseñor Zani nos ilumina en cuanto a la función de la universidad sobre dos aspectos: la universidad, como lugar de una triple expansión de la razón: de la ciencia a la sabiduría, de la razón a la fe y del logos al amor; y la tarea de los docentes universitarios.

Respecto de la tarea de los docentes, su Santidad Benedicto XVI nos llama a “ensanchar los horizontes de la racionalidad” y nos habla de una “antropología concreta”, realista, que retome el concepto de “antropología integral” de Juan Pablo II, y trate de redescubrir la dimensión trascendente y religiosa de la razón. En todo caso, la función de la universidad debería ser la preocupación constante de “poner en diálogo la razón y la fe”.

Dice Benedicto XVI: “La persona humana no se realiza más que en la verdad y en el amor. [...] Verdad significa más que conocimiento: conocer la verdad nos lleva a descubrir el bien. La verdad se dirige al individuo en su totalidad, invitándonos a responder con todo nuestro ser”.

Respecto de la tarea docente en la universidad, Mons. Zani pone el acento en la excelencia profesional y relacional, en los profesores como verdaderos educadores; dice: “la universidad tiene necesidad de verdaderos maestros”, que acompañen a sus alumnos “en un recorrido de conocimiento crítico, de motivaciones profundas y de convencimiento personal”. Coincidimos en que debe acompañar y compartir con los jóvenes estudiantes un camino de crecimiento humano, de investigación y de didáctica como testigo y custodio de los valores evangélicos.

“La emergencia educativa y las orientaciones de los organismos internacionales”. En este segundo capítulo del libro, los objetivos son:

- Reflexionar sobre la emergencia educativa que caracteriza al mundo actual en relación con las orientaciones de organismos internacionales, en particular la Unesco.
- Presentar algunos objetivos prioritarios para el ámbito educativo propuestos por la Santa Sede.

Los temas centrales son:

La nueva emergencia educativa.

El debate en los organismos internacionales: los tres aportes históricos de la Unesco.

Los objetivos prioritarios de la Santa Sede.

1. La nueva emergencia educativa

Monseñor Zani nos invita a repensar el sentido y el significado de la educación ante los rasgos de una sociedad deshumanizante con problemas para comunicar, orientar y trasmitir valores e ideales dignos de la creatura humana. El autor nos habla del “reto de la educación” (y no del “reto a la educación”) y nos señala como las problemáticas educativas de fondo las siguientes:

La educación total y para todos... Diría la educación total, de cada uno y para todos.

Educar para cambiar, que implica el aprender a aprender, implica creatividad y “una sana educación del espíritu crítico”.

Dominar los lenguajes, dominar los “nuevos lenguajes de mensajes transmitidos según nuevas semánticas y nuevas sintaxis” como el desafío de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.

Continuidad en la búsqueda de los valores: el tema axiológico.

2. El debate en los organismos internacionales

La Unesco y sus aportes a la educación, la cultura y la ciencia como instrumentos para alcanzar la paz, el bien común, el progreso y la dignidad del hombre.

Los tres aportes históricos elaborados por la Unesco son rescatados por el autor por su vigencia en los actuales escenarios de la sociedad.

El informe de Edgar Faure: *Apprendre à être* (1972).

El informe de Jaques Delors: *Learning: the treasure within* (1996).

El informe de Federico Mayor Zaragoza: *Un monde nouveau* (1999).

El informe Faure trata sobre los cambios de perspectivas y de horizontes educativos. Aprender a ser: la educación del futuro. De este informe, monseñor Zani se detiene particularmente en el análisis de los tres cambios que propone Faure.

El primer cambio va de *la enseñanza al aprendizaje*. Destaca la idea de la persona como sujeto y autor del propio progreso cultural, promueve el aprendizaje autodidáctico y las estrategias de aprender a aprender.

El segundo cambio se refiere a la *sociedad educativa* y resalta la necesidad de un esfuerzo compartido por la sociedad en su conjunto, las familias, los medios de comunicación, la política y la gestión educativa institucional.

El tercer cambio se refiere a la *educación permanente* como principio sobre el que se funda la organización global de un sistema y “como un viaje interior hacia la maduración de la personalidad”.

El informe Delors trata sobre la educación para el siglo XXI. La educación encierra un tesoro. Sus cuatro pilares son:

Aprender a conocer: aprender a comprender.

Aprender a hacer: aprender a actuar creativamente.

Aprender a vivir juntos: aprender a convivir.

Aprender a ser: a ser mejor persona con capacidad de autonomía, de juicio y de responsabilidad.

Un monde nouveau, de F. Mayor, es la memoria del director general de la Unesco del año 1999.

Este documento está en consonancia con los anteriormente mencionados. Habla de la calidad de la educación que depende de la calidad y de la dedicación de los profesores; la necesidad de clarificar los contenidos educativos en todas las disciplinas y de conseguir un dominio de los procesos cognitivos; la introducción de redes informáticas como instrumentos útiles para favorecer el aprendizaje; la evolución de los saberes contemporáneos y de las instituciones educativas hacia una gestión más autónoma pero regulada para interactuar entre sí; la evolución de las instituciones

educativas formales, no formales, a distancia, mixtas, de gestión estatal y de gestión privada, que deberán aprovechar su diversidad de enfoques para el enriquecimiento mutuo y para responder a las desigualdades crecientes en el acceso a los nuevos recursos y a las nuevas tecnologías; y la preparación para la pluralidad de la ciudadanía.

F. Mayor nos habla de la “democracia cognitiva” como base y estrategia en una sociedad del conocimiento que une los paradigmas de “educación para todos – educación permanente”.

3. Los objetivos prioritarios para la Santa Sede

Monseñor Zani finaliza este capítulo señalando que, a partir del mensaje evangélico, la Santa Sede considera como objetivos formativos prioritarios los siguientes:

Dimensión religiosa y enseñanza de la religión. La posibilidad de recibir libremente la enseñanza religiosa es un derecho no solo de la familia y de las iglesias, sino que tiene que ver también con la institución educativa en cuanto lugar natural en el que se realiza la formación de las nuevas generaciones.

Formación de los formadores. Nos habla de la importancia de la formación inicial y continua capacitación, actualización y perfeccionamiento de los docentes.

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 10 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”.

La educación para la ciudadanía. La educación para la ciudadanía significa “aprender a vivir concretamente los procesos de la participación, la democracia, la responsabilidad personal en

el trabajo, la atención a los otros y tomar conciencia de que cada uno es protagonista y constructor del bien común”.

Libertad educativa y reconocimiento económico de las instituciones educativas. “El problema de la financiación y del reconocimiento económico de las instituciones de enseñanza no gestionadas por el Estado se debe plantear en el marco de una aplicación real del principio de la libertad de elección educativa”.

Educación intercultural. El paradigma pedagógico debe ofrecer la posibilidad de construir actitudes características de la experiencia cultural común para la convivencia, la cooperación, la amistad; y, al mismo tiempo, la preservación de la propia identidad. Juan Pablo II dice: “El diálogo entre las culturas surge como una exigencia intrínseca de la naturaleza misma del hombre y de la cultura”.

El perfil del educador católico hoy

El punto de partida de este capítulo se enmarca en una cita del Documento de Aparecida: “Todos los cristianos estamos llamados a ser discípulos y misioneros”.

Para definir el **perfil del docente católico**, monseñor Zani considera necesario tener en cuenta: algunos rasgos y elementos de la cultura en que vivimos, que tienen gran influjo sobre la educación y, en modo especial, a quienes tenemos la responsabilidad de ser educadores y releer los aportes más significativos del Magisterio de la Iglesia, vinculados con el quehacer educativo.

1. Algunos rasgos de la cultura en que vivimos

En este punto, monseñor Zani nos plantea:

Cuestiones relativas a la autoridad y la libertad como valores fundamentales de la educación. Destaca el debilitamiento de la figura de los adultos en una sociedad “adolescéntrica”, autoridad y autoritarismo, crisis de la trasmisión de la cultura y de la expe-

riencia entre las generaciones, crisis de la propuesta axiológica. Para superar estas crisis, la propuesta es: “No hay educación sin autoridad; la autoridad educativa es relacional y circular (reconocimiento recíproco entre educador y educando, en el crecer juntos); la autoridad en la educación es un instrumento que favorece la conquista del gobierno en sí mismo”.

Difusión de la era digital y las exigencias formativas. Una cultura digital, cada vez más fuerte, que impacta en los procesos formativos escolares, universitarios y hasta en los sociopolíticos y económicos, con interrogantes epistemológicos y éticos unidos al concepto y representaciones que tenemos de la realidad.

La emergencia educativa. Término que con frecuencia menciona el Santo Padre Benedicto XVI, afirmando “hoy cualquier labor de educación parece cada vez más ardua y precaria con la creciente dificultad que se encuentra para trasmitir a las nuevas generaciones los valores fundamentales de la existencia y de un correcto comportamiento. [...] Resulta difícil proponer a las nuevas generaciones algo válido y cierto, reglas de conducta y objetivos por los cuales valga la pena gastar la propia vida”. En ese contexto se plantea la necesidad de disponer de verdaderos educadores.

2. El educador católico a la luz del Magisterio de la Iglesia y de las experiencias pedagógica adquiridas

Monseñor Zani toma como punto de referencia los documentos que la Congregación para la Educación Católica ha publicado a partir del Concilio Vaticano II hasta hoy y que continúan conservando su valor histórico. El autor nos señala con acierto las implicancias del ser educador hoy en los siguientes términos:

Una vocación de servicio que llegue a convertirse en un testimonio de vida cristiana y vocacional que “haga de cada educador un auténtico evangelizador”. Poseer las competencias profesionales culturales, didácticas y de gestión necesarias para la interacción

educativa y la comunicación interpersonal en el marco del ideario y el proyecto educativo institucional.

Rescata el concepto del educador como trasmisor crítico de la cultura con sentido e intención centrada en la formación integral de sus alumnos, tal como se expresara hace ya unos años en los documentos “La escuela católica” y “El laico católico”.

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.

Valorizar el patrimonio pedagógico. La educación católica constituye una propuesta de valores en la dimensión religiosa (relación con la trascendencia), en la dimensión moral (conciencia y normas éticas), en la dimensión ético-política (bien común, persona, comunidad), en la dimensión ético-antropológica y en relación con la dimensión de las costumbres (ser hombres y mujeres, amor, sexualidad).

3. La formación de los formadores

En la preparación de los educadores, monseñor Zani pone el acento en tres aspectos:

Los comportamientos personales y tareas confiadas a los educadores, a través de la verificación de la propia sensibilidad espiritual y cultural y la verificación de las competencias culturales y didácticas específicas. Competencias vinculadas con el dominio

específico de la materia y de los procesos de apropiación del conocimiento, con la autoestima, con la empatía comunicacional y con una concepción ética de la profesión.

Un camino de formación para educar juntos, apuntando a la calidad de la formación profesional desde el nivel de formación inicial hasta la formación docente continua y en servicio. “En la escuela católica es de fundamental importancia crear el ambiente idóneo para acoger el mensaje cristiano, a través de una correcta puesta en marcha del proyecto educativo, dando particular importancia a la dimensión religiosa. Por esto, se requiere que los educadores, consagrados y laicos, recorran un adecuado itinerario formativo teológico y espiritual”.

Una de las mayores dificultades es que en general la capacitación es pensada como una iniciativa individual de los profesores, cuando hay suficiente evidencia de 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.

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 de generar sistemas de formación docente de calidad y buenos equipos de trabajo en cada escuela”.

La educación y la renovación cultural. La renovación cultural requiere un mayor acceso a la educación con una clara visión antropológica y enfoque en la formación integral de la persona.

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.

Finalmente deseo señalar que el libro de monseñor Zani que hoy presentamos nos brinda una visión global del hombre, la sociedad y la educación con la expectativa de responder a las exigencias de un futuro y promover con realismo y esperanza la síntesis de Educación-Ciencia-Vida y estimular la asunción de nuevas responsabilidades profesionales en un escenario que requiere una profunda renovación cultural.

Muchas gracias.

**Informe de la reunión del Consejo Asesor de Políticas
Educativas del 6 de diciembre de 2012, realizada en el salón
Vera Peñaloza del Ministerio de Educación nacional***

Ac. JORGE A. RATTO

1. Abrió la sesión de esta segunda reunión del año, el Dr. Daniel H. Belinche, secretario general del Consejo Federal de Educación.
2. Habló el Sr. ministro de Educación de la Nación, Lic. Alberto Sileoni.
 - Agradeció en lo personal y en lo institucional la presencia de todos y todas.
 - Destacó lo complejo del tema que se iba a tratar: “Educación Secundaria”. Problema difícil de resolver con un contenido central que es la “obligatoriedad del nivel secundario”, en contraposición a lo que era antes: “un nivel selectivo, solo para algunos, no para todos y esto está arraigado en el ADN del nivel secundario, luchando contra todo tipo de nostalgias.
 - “Para educar a un niño se necesita un pueblo entero”.
 - Necesitamos una “escuela secundaria valiente” que retenga alumnos. Estamos obsesionados por la retención “porque si repiten se van… Están en tensión exigencias y retención”.
3. Luego se realizó la presentación de un *power point* con una serie de datos estadísticos que nos harán llegar.

* Presentación realizada por el secretario académico de la Academia Nacional de Educación, Dr. Jorge A. Ratto, ante el Consejo Asesor de Políticas Educativas, en representación del señor presidente de la Comisión Directiva de la Academia Nacional de Educación, Dr. Pedro Luis Barcia, por invitación del señor ministro de Educación y presidente del Consejo Federal de Educación, Prof. Alberto Sileoni, en la reunión realizada el 6 de diciembre de 2012 en la sede del Ministerio de Educación Nacional, Salón Vera Peñaloza. El tema tratado fue la Educación Secundaria.

4. El debate lo iniciaron las representaciones gremiales: Cetera, CEA, Sadop, Amet. En general, adhieren a la postura del Ministerio. Cetera pidió ser más audaces con una nueva organización institucional y una nueva organización del trabajo de los docentes; no queremos que los estudiantes repitan, pero queremos que aprendan. CEA solicitó mayor difusión de las políticas que se están llevando a cabo y la plena vigencia y aplicación de la Ley de Medios para que se sepa todo lo bueno que se está haciendo. Ampliar y profundizar el debate con los docentes y los padres. Sadop habló de fortalecer la gestión democrática y revalorizar la cultura del trabajo (el trabajo como valor). Amet puso el acento en la formación docente y hacer más atractivo el secundario. La Conadu solicitó garantizar el derecho a la educación superior. Flacso insistió en un régimen académico diferente, llegar a docentes por cargo (reconociendo lo complejo de este punto) y el tratamiento de temas como la deserción y la repetencia.
5. Siguieron hablando ministros de las distintas jurisdicciones; en todos los casos apoyando la gestión ministerial.
6. Por Coordiep habló el Dr. Pablo Olocco y señaló “que sea tenido en cuenta lo establecido en el artículo 63 de la Ley Nacional de Educación, que garantiza a las escuelas de gestión privada el derecho a formular planes y programas de estudio. Para ello es necesario desterrar en cada jurisdicción del país cualquier proyecto de plan único. Además de una petición, esta consideración debe interpretarse como un aporte de nuestro sector, ya que producto de un espíritu innovador y creativo que se mantiene en nuestras instituciones, la historia nos muestra que el sistema educativo en su conjunto se ha enriquecido con los proyectos y experiencias nacidos e implementados en las escuelas de gestión privada”.

7. Por Consudec habló su presidente, el padre Alberto Bustamante, y puso el acento en los valores, el enfoque antropológico y la concepción humanista.
8. Por la Academia Nacional de Educación la presentación estuvo a cargo del académico secretario Dr. Jorge A. Ratto. **Ver informe adjunto.**
9. Cerró la sesión el ministro Sileoni pidiendo que cada uno de los presentes hiciera lo posible para trasmitir a la sociedad la complejidad del tema de la educación en el nivel secundario con un enfoque o mensaje de esperanza.

Finalizada la reunión el Sr. ministro de Educación Prof. Alberto Sileoni se acercó al Dr. Ratto para agradecerle los aportes realizados respecto de las Orientaciones en Física y Matemática para el Ciclo Superior Orientado del Nivel Secundario y agradeció y elogió la declaración que había recibido sobre la resignificación de las bibliotecas escolares. Además, expresó estar a disposición para concurrir a la Academia Nacional de Educación e intercambiar opiniones. Envió saludos personales para el Sr. presidente de la ANE, Dr. Barcia, y los miembros de número que la integran.

INFORME

Presentación realizada por el secretario de la Academia Nacional de Educación, Dr. Jorge A. Ratto, ante el Consejo Asesor de Políticas Educativas, en representación del señor presidente de la Comisión Directiva de la Academia Nacional de Educación, Dr. Pedro Luis Barcia, por invitación del señor ministro de Educación y presidente del Consejo Federal de Educación, Prof. Alberto Sileoni, en la reunión realizada el 6 de diciembre de 2012 en la sede del Ministerio de Educación Nacional, Salón Vera Peñaloza. El tema tratado fue la Educación Secundaria.

NIVEL SECUNDARIO – CICLO SUPERIOR ORIENTADO ORIENTACIÓN EN CIENCIAS: FÍSICA Y MATEMÁTICA

AC. JORGE A. RATTO

Introducción

Educación de calidad para todos es aquella que tiene capacidad para universalizar aprendizajes socialmente significativos.

Una política educativa que enfrente los desafíos de la formación ciudadana en el contexto de la sociedad moderna debe poner la enseñanza y la orientación de las Ciencias Exactas: Física y Matemática en el Ciclo Superior Orientado de la Escuela Secundaria Obligatoria en un lugar prioritario.

El contexto cultural de la sociedad actual obliga a situar el problema de las innovaciones en los contenidos y en las metodologías de enseñanza de las Ciencias como la Física y la Matemática en el marco de una política integral.

Hoy ya no se discute la importancia de la Física y de la Matemática, 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 forma efectiva, plena 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, 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.

Fundamentación

La solicitud de incorporación de la Orientación en Física y Matemática se fundamenta en:

- a) La Resolución 84/09 del CF de E en su art. 6 señala: “El Estado Nacional y las jurisdicciones podrán incorporar modificaciones a la lista de orientaciones con el acuerdo del CF de E”.
- b) Este artículo se complementa, a su vez, con el art. 85 de la LEN cuando al hablar de la calidad de la educación, en su inciso e) señala que “se estimularán procesos de innovación y experimentación educativa”.
- c) La Resolución 186/12 del CF de E, del 1.^o de noviembre de 2012, encomienda al Ministerio de Educación Nacional *la elaboración, organización y desarrollo de la “Estrategia Nacional de Mejora de la Enseñanza de las Ciencias Naturales y Matemática” y de sus diferentes ejes de intervención de alcance nacional y organizados por niveles*.

Además, señalaremos a continuación otras razones que justifican el debate y la posibilidad de incorporar una orientación vinculada con la Física y la Matemática en el Ciclo Superior Orientado del Nivel Secundario Obligatorio

- Vincular los contenidos y las experiencias de aprendizaje que plantea la enseñanza de las Ciencias Física y Matemática con la orientación y la formación de ciudadanos capaces de un desempeño reflexivo y solidario.
- Articular la dimensión cognitiva de la Física y de la Matemática con la dimensión ética: en el marco de la sociedad y del conocimiento es posible y necesario sostener la necesidad de introducir mucha más información científica en el comportamiento ciudadano y mucha más responsabilidad ética en la formación científica.
- Tanto la Física como la Matemática están tradicional y sólidamente incorporadas a los planes de estudio de la enseñanza secundaria de la mayor parte de los países. El problema radica

en que esta incorporación no siempre está asociada a la capacidad para utilizar el método de razonamiento científico para la comprensión de los fenómenos que cotidianamente afectan la vida de la sociedad.

- Dado que se registra una significativa disminución de la vocación científica entre los estudiantes del nivel secundario, especialmente en el campo de la Física y la Matemática, y que esta disminución tendrá consecuencias negativas para satisfacer la demanda de científicos y técnicos para el crecimiento y el desarrollo, y las crecientes exigencias de una sociedad orientada hacia la innovación y la justicia social, es importante promover en el Ciclo Superior Orientado la Orientación en Física y Matemática. De no atenderse esta situación, un porcentaje significativo de ciudadanos quedará excluido del acceso al manejo de los códigos de la ciencia y la tecnología, indispensables para un desempeño ciudadano reflexivo, para el acceso a puestos de trabajo calificados y la posibilidad de continuar estudios especializados en el campo de la ciencia.
- En lo que se ha dado en llamar “democracia cognitiva”, la condición previa requerida es tener una ciudadanía capacitada para comprender los textos de divulgación en todos los campos de la ciencia (Biología, Física, Química, Geología, Matemática). Juan Carlos Tedesco en su libro *Educación y justicia social* señala: “la democracia cognitiva no solo exige que haya actividades de divulgación científica que permita a los ciudadanos tener acceso a los conocimientos necesarios para comprender el mundo en que vivimos, sino que similar importancia otorga a la construcción de espacios en los que el manejo de dichos conocimientos pueda ser efectivamente puesto en práctica para la toma de decisiones”.
- Ampliar la oferta educativa en el Ciclo Superior Orientado nos dará la posibilidad de promover carreras universitarias vinculadas con la investigación básica y aplicada en el campo de la Física y de la Matemática. Potenciar la enseñanza de la Física

y de la Matemática es responder a las necesidades socioeconómicas del país, es responder a las necesidades del mercado laboral y desarrollar competencias intelectuales adecuadas para la continuidad de los estudios. Hay fuertes evidencias de que el crecimiento y el desarrollo social, cultural, económico de cualquier país está en relación directa con su oferta educativa. Joseph Stiglitz, Premio Nobel de Economía 2001, en su libro *El malestar de la globalización* señala: “La educación, la ciencia y la tecnología serán las claves del desarrollo económico”. Nuestro país necesita ingenieros, físicos, químicos, geólogos, agrónomos para el desarrollo de industrias tales como la petrolera, la minería, la farmacéutica, etc.

- Profundizar el estudio de la Física y de la Matemática 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, la profundización del aprendizaje en ciencias abre puertas a un mercado de trabajo extremadamente promisorio. Decenas de carreras pertenecen al área de las ciencias; la mayoría tienen fuerte demanda de profesionales calificados, en especial, en los países en desarrollo y emergentes.
- 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.

Conclusión

La interpretación misma de los hechos y reflexiones expuestas demanda la inclusión de la Orientación en Física y Matemática en el Ciclo Superior Orientado del Nivel Secundario. Por lo tanto, la formación precaria en ciencia y tecnología, en Física y Matemática o, en casos extremos, la ausencia de esta formación, implica dos niveles de exclusión social: uno más visible, que incluye dificultades de inserción y ascenso en el mundo laboral; y otro, más sutil, relacionado con la capacidad para tomar decisiones personales y conscientes, así como de participar en importantes procesos colectivos decisivos.

EJES DE ARTICULACIÓN DE UNA NUEVA ESCUELA SECUNDARIA DE CALIDAD*

AC. JORGE A. RATTO

Objetivos

- Reflexionar sobre la problemática de la articulación entre los niveles primario y secundario.
- Plantear estrategias institucionales y líneas de acción para la articulación entre los niveles primario y secundario.

Enfoque

La articulación del sistema educativo, en particular entre los niveles primario y secundario, constituye una cuestión ineludible, que requiere una mirada desde una perspectiva profesional y global de la institución en el marco del ideario educativo. Es un tema de gestión educativa, es eje central del PEI y del PCI.

Desde el ideario de cada institución educativa dicha articulación implica una construcción colectiva y permanente; y requiere de acciones concretas que permitan identificar y resolver la problemática de la articulación, superar compartimientos estancos y garantizar la continuidad educativa.

La articulación y las acciones de transición o de paso involucran a los alumnos, a los docentes, a los equipos directivos, a las familias, los contenidos, las estrategias metodológicas, las exigencias, las normas de convivencia...

* El 16 de febrero, en el 50.^º Curso de Rectores organizado por el Consudec, el ac. Jorge Ratto pronunció una conferencia sobre “Ejes de articulación de una nueva escuela secundaria”.

Estrategias institucionales

Las acciones de articulación suponen estrategias destinadas al fortalecimiento del modelo institucional en cuanto a:

- Organización y diseño curricular que incluya experiencias educativas significativas en el plan de formación integral de los alumnos, pensadas en función de la modalidad y orientación elegida por la institución (art. 17 de la LEN).
- Régimen de convivencia sustentado en los valores y actitudes que promueva la institución.
- Criterios de organización y distribución del trabajo docente.
- Fortalecimiento de los equipos pedagógicos con programas de capacitación específicos.

Propuesta educativa

La propuesta educativa implicará:

1. Revisar y diseñar nuevas alternativas curriculares que trasciendan el listado de asignaturas para enfrentar la fragmentación educativa.
2. Repensar la enseñanza exige considerar la integración los saberes y establecer un auténtico y renovado diálogo entre los ejes conceptual, procedural, actitudinal; los diferentes itinerarios de trabajo con el conocimiento; la aplicación de técnicas de estudio.
3. Recuperar la centralidad del conocimiento.
4. Gestionar la convivencia, lo que implica “aprender a vivir juntos”; el desarrollo de un programa de “habilidades sociales”; el conocimiento y la aplicación del “reglamento interno, normas de convivencia y disciplina”.

5. Promover el desarrollo de la función tutorial para el acompañamiento y la orientación de los alumnos.
6. Realizar propuestas para potenciar la enseñanza y la recuperación de los aprendizajes que permitan prevenir dificultades de aprendizaje y bajo rendimiento y estrategias para prevenir el ausentismo.
7. Revisar integralmente la problemática de la evaluación de alumnos y docentes.
8. Espacios para trabajos de voluntariado (proyectos educativos solidarios; emprendimientos cooperativos); muestras interactivas y/o de producciones artísticas y tecnológicas, actividades intersectoriales, deportivas y recreativas.

Breve análisis de cada una de las propuestas

1. Revisar y diseñar nuevas alternativas curriculares que trasciendan el listado de asignaturas para enfrentar la fragmentación educativa.
Organización de espacios y tiempos, formas de agrupamiento de los alumnos, distribución de profesores y tareas.
Maestras en los grados, maestras de apoyo por ciclo del nivel primario; profesores por áreas, por ejemplo, a partir de 4.^º ó 5.^º grado.
Profesores con concentración horaria para constituir equipos docentes más estables y generar horas para el trabajo institucional.

En Finlandia está la maestra titular, la maestra asistente para cada grado y la maestra de apoyo en otro salón para que ninguno quede atrasado y favorecer la retención.

Creación de espacios curriculares por disciplinas. Espacios curriculares diferenciados (como formas específicas de orientación escolar): proyectos, talleres, ateneos, seminarios, laboratorios, trabajos de campo.

Se trata de propuestas para favorecer y acompañar el diseño de un proyecto postsecundaria de articulación con el mundo del trabajo y la educación superior (“aprender a emprender”).

2. Repensar la enseñanza, en función de lo establecido para la educación secundaria obligatoria: “Preparar y orientar para el ejercicio pleno de la ciudadanía, para el mundo del trabajo y la continuidad de los estudios superiores”.

Rescatar la idea de volver a reconocer la escuela como el lugar privilegiado que pone en manos de los alumnos –digo, que les enseña– los saberes básicos, prioritarios, relevantes, que les permiten insertarse en la vida social y recorrer con buenas perspectivas su trayecto formativo en los distintos niveles del sistema educativo.

- a) Conocimiento y comprensión de los saberes específicos de cada disciplina.
- b) Desarrollo de actitudes propias del quehacer científico que hacen al quehacer educativo, en cuanto a saber ser mejor persona.
- c) Aplicar estrategias, procedimientos, técnicas, recursos y actividades para saber hacer y saber resolver diversas situaciones problemática (“aprender a aprender”).

Fortalecimiento de la enseñanza de la Matemática, Lectura y Escritura y Ciencias en el nivel primario con equipamientos adecuados y actualizados. Apuntar al mejoramiento de la enseñanza de la Matemática y Ciencia en el nivel secundario, lle-

vando el Programa “Científicos van a la Escuela”, actualmente en el nivel primario.

Tanto para los niveles primario como secundario, deberíamos considerar los contenidos como recursos culturales al servicio de la formación integral del alumno; tienen un valor funcional como herramientas para la formación de competencias. Se trata de aprender contenidos para adquirir competencias (conjunto de capacidades en acción).

El aprendizaje de los contenidos no puede ser considerado simplemente como la adquisición y acumulación de conocimientos. El conocimiento no es una mercancía que puede ser traspasada; debe concebirse como fuente para la solución de problemas, para la toma de decisiones libres, responsables y racionales, para el desarrollo del pensamiento ético, reflexivo y crítico. En definitiva para la promoción total de la persona en todas sus dimensiones perfectibles.

3. Recuperar la centralidad del conocimiento.

“Los conocimientos serán herramientas para el crecimiento y el desarrollo. El aprendizaje se alcanza con el trabajo del intelecto, de la voluntad y del cuerpo. Mediante el trabajo, el hombre se realiza a sí mismo como hombre; en cierto sentido se hace más hombre” (*Laborem Exercens* – Juan Pablo II).

Roles y funciones:

Profesor: exigir rendimientos de máxima de acuerdo con las posibilidades personales de los alumnos y del grupo.

Alumnos: cumplir con responsabilidad, laboriosidad y fortalecer las tareas (deberes) encomendados por la escuela y respetar las normas de convivencia establecidas por la institución.

Familia: comprensión, adhesión y apoyo al ideario, al PEI y al PCI. Nuevas vías de comunicación entre la escuela y la familia. Organizar jornadas anuales con las familias de la escuela (actividades culturales, charlas, conferencias).

4. Gestionar la convivencia.

Aprender a vivir juntos. Habilidades sociales.

Reglamento interno. Normas de convivencia y disciplina.

- La familia con la que debemos trabajar juntos para mejorar la educación.
- Derechos y deberes de alumnos y padres (Ley de Educación Nacional, arts. 125, 126, 127, 128 y 129).
- El descanso nocturno.
- Ciberbullying.
- El uso del tiempo.
- Respeto y responsabilidad en el uso del teléfono celular.
- ¿Qué museos podemos visitar?

5. Promover el desarrollo de la función tutorial para el acompañamiento y la orientación de los alumnos.

Generar la cultura y los espacios para el desempeño de los tutores tanto para el Ciclo Básico como en el Ciclo Orientado del Nivel Secundario.

Crear esta cultura desde el nivel primario, resignificando la función del maestro y del profesor como “trasmisor crítico de la cultura, pero con un sentido y una intención que es la formación integral de los alumnos”.

Tutores con horas para el seguimiento personalizado (entrevistas con alumnos, familiares y con otros profesores); para trabajar con el curso completo; para el trabajo en equipo con los otros tutores. **Funciones:**

- Personalizar el proceso educativo de cada alumno y favorecer la integración y cohesión del grupo en relación con las normas de convivencia establecidas en la vida escolar y social.
- Ser un observador e interlocutor válido en el proceso educativo de cada alumno y del grupo que orienta, en relación con los estudios, la aplicación de técnicas de estudio y recursos

de aprendizaje más adecuados a sus posibilidades y aspiraciones; la autoevaluación y reflexión individual y grupal; los problemas personales, respetando la intimidad de los alumnos.

- Coordinar e interrelacionar las tareas del equipo pedagógico del grupo, mediante contactos y reuniones periódicas con los profesores y otros tutores, distribuir información entre los profesores relacionadas con las características y ritmos de aprendizaje de cada uno de los alumnos.
 - Informar y orientar a las familias, a través de reuniones que promuevan su colaboración en el proceso formativo de los alumnos.
 - Suministrar información a la Dirección en relación con el proceso educativo de cada alumno y del grupo.
 - Llevar a la práctica los documentos técnicos de la escuela.
 - Implementar acciones para cubrir eventuales ausencias de los profesores.
 - Participar en las actividades especiales programadas para los alumnos: convivencias, excursiones, actividades deportivas y artísticas, etc.
6. Realizar propuestas para potenciar la enseñanza y la recuperación de los aprendizajes. Propuestas alternativas que permitan prevenir dificultades de aprendizaje y bajo rendimiento.
Organizar dispositivos específicos de apoyo a los alumnos con dificultades: clases complementarias de recuperación o nivelación a lo largo del año con aplicación de técnicas de estudio.
Elaborar materiales de apoyo para los alumnos.
Promover prácticas de lectura y escritura; interpretación de consignas y comprensión de textos.
Potenciar las actividades literarias y científicas.
Según la Unesco en la Argentina solo el 14% de la matrícula universitaria se gradúa en disciplinas científicas y tecnológicas. En el 2009, las universidades privadas argentinas graduaron a

16008 profesionales en Ciencias Sociales, 3 profesionales en Física, 23 en Matemática y 47 en Química.

Necesidad de privilegiar los estudios en Ciencia y Tecnología: según datos de la UBA, hay 3 psicólogos por cada ingeniero; 3 sociólogos por cada físico; 3 historiadores por cada químico... El país necesita ingenieros, geólogos, agrónomos...

India (se calcula que para el 2020 estará entre los primeros países del mundo) con 1100.000.000 de habitantes tiene un gran crecimiento de las escuelas privadas (40.000.000 de alumnos concurren a escuelas privadas) está apostando fuertemente a la formación tecnológica: el Instituto Tecnológico de Nueva Delhi está considerado uno de los más importantes del mundo; crearon una ciudad en medio de la miseria llamada Bangalore, una ciudad donde se produce tecnología de punta.; allí están Infosys, IBM, Microsoft, Intel, etc., y están generando 23.000.000.000 de dólares por año.

Estrategias para prevenir el ausentismo.

Gestión de recursos: biblioteca, laboratorio, informática.

Realizar inversiones para el equipamiento de las escuelas con material didáctico adecuado y recursos bibliográficos actualizados para promover la mejora de las condiciones en que se desarrolla la enseñanza y el aprendizaje.

Utilizar las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en los procesos educativos y su integración como parte de un proceso de innovación pedagógica.

Equipamiento informático para docentes y alumnos para potenciar las propuestas pedagógicas.

Aula digital: 30 *netbooks* para los alumnos, 1 para el docente, 1 cañón, 1 pantalla digital.

Formación docente en la aplicación de las TIC.

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 y fortalecer la formación de recursos humanos calificados.

Todos sabemos que con la intención de acompañar el uso creciente de *netbooks* y otros equipos digitales, las editoriales se lanzaron a la publicación de libros escolares en formato digital y materiales educativos *online*, orientados tanto a estudiantes primarios como secundarios. Contenidos que aparecen en los manuales tradicionales se pueden utilizar hoy en una PC, *notebook* o pizarra digital. Existen en la web espacios con videos y películas documentales interactivas, blogs, wikis, infografías, galerías de imágenes, salas de lectura, etc.

Pero aquí quiero hacer una defensa del libro, del libro impreso en papel, y lo haré con palabras de Luis Jorge Zanotti: “Si algo debe pretender la escuela es que sus alumnos lean, descubran el gusto y el amor por el libro. Si algo necesita, en fin, la enseñanza es el libro: es el primer recurso didáctico. Sin duda, la escuela debe ampliar sus recursos, sus vías de acceso al conocimiento...”. Pero “despreciar el libro conduce a las más grandes aberraciones pedagógicas y creo que si alguna campaña se debe encarar hoy, ella sería justamente la de devolver al libro su lugar y su prestigio en la obra educativa”.

Lo que hace falta es que el libro sea usado eficientemente y no despreciado.

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.

La principal conclusión del Informe McKinsey publicado en el 2010, a partir de la comparación de los 10 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”.

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 de generar sistemas de formación docente de calidad y buenos equipos de trabajo en cada escuela”.

7. Revisar integralmente la problemática de la evaluación.
Diversificar y enriquecer los criterios y las estrategias de evaluación integral de los alumnos y docentes.
Evaluaciones de las competencias adquiridas para mejorar la calidad educativa, sobre el aprender a aprender, la comprensión, la resolución de situaciones problemáticas.
Propuestas de repaso y diagnóstico inicial.
Evaluaciones bimestrales o trimestrales, cuatrimestrales.
Evaluaciones integradoras de todos los alumnos del último año de primaria y de secundaria.
Habría que establecer un índice de mejoramiento de la enseñanza secundaria: medida de la calidad institucional sobre desempeño escolar, repitencia, promoción, egreso. Esto permitiría disponer de una medida cuantitativa comparable y contextualizada para establecer planes de mejora educativa y necesidades de capacitación profesional.
El mejor favor que le podemos hacer a los adolescentes de hoy es implantar sin demoras exámenes generales de graduación al finalizar el ciclo secundario; “no se trata de limitar a nadie, sino de ayudarlos a ingresar en el difícil mundo laboral globalizado a través de la cultura del esfuerzo y la dedicación al estudio” (Dr. Alieto Aldo Guadagni).
Según la Unesco, en la Argentina solo el 43% de nuestros adolescentes terminan el secundario.
Singapur es campeón en Ciencia; están obsesionados por la educación. No tienen recursos naturales, por eso, la educación

es una cuestión de supervivencia. Tienen exámenes rigurosísimos desde la escuela primaria.

La filosofía de Confucio sobre el valor del trabajo y del esfuerzo plantea: “si tu objetivo es progresar un año, siembra trigo; si tu objetivo es progresar 10 años, siembra un árbol; si tu objetivo es progresar 100 años, educa a tus hijos”.

Establecer estrategias de evaluación docente y su impacto en la enseñanza, estándares acerca de aquello que se espera de un docente. Establecer dispositivos que permitan garantizar que quienes están al frente de un curso sean profesionales idóneos. Hacer una propuesta integral acerca de toda la carrera docente, que incluya el perfil de quienes eligen la docencia, su formación, el acceso a los cargos, la promoción e incentivos y la actualización profesional.

Evaluaciones de los docentes de los niveles primario, secundario y de los institutos superiores de formación docente y de tecnicaturas superiores.

Evaluaciones de la formación docente: integradoras de los conocimientos y habilidades alcanzadas por los estudiantes del profesorado en 2.^º, 3.^º y 4.^º año de la carrera.

Es lógico considerar la periódica información que proveen las evaluaciones como un modo de seguimiento de los cambios que puedan operarse; pero es en las innovaciones que se introduzcan en las que reside la clave que permita superar el estado de insatisfacción de nuestra educación en la actualidad.

Sería ingenuo pretender que de un día para otro pueda ponerse en funcionamiento un dispositivo de evaluación de desempeño docente que sea técnicamente confiable, políticamente validado y cuyos resultados puedan servir de insumo para un sistema integral de mejora de la profesión docente y que contribuya a mejorar los aprendizajes de los alumnos.

8. Espacios para trabajos de voluntariado (proyectos educativos solidarios; emprendimientos cooperativos); muestras interactivas y/o de producciones artísticas y tecnológicas; actividades educativas intersectoriales (articular con otras instituciones educativas y culturales para enriquecer la propuesta formativa); actividades deportivas y recreativas.

Es necesario que la sociedad en su conjunto se comprometa más con la educación. Dar señales al conjunto de la sociedad y trasmitir la idea de un cambio cultural, para que las Ciencias ocupen un lugar importante en la enseñanza y el aprendizaje. Sería bueno que los padres reflexionaran y que dedicaran más atención a saber qué y cómo sus hijos aprenden en Ciencias. El control social sobre lo que la escuela enseña se perdió en muchas familias –no en todas–; todavía algunas familias se preocupan por lo que aprenden sus hijos. Lo que estoy tratando de decir es la necesidad de fortalecer, de manera progresiva, las representaciones familiares respecto de volver a vincular la escuela y sus espacios curriculares con el estudio y la adquisición de conocimientos.

Tal vez, una alternativa –no digo la única– sería prolongar en casa los tiempos de la escuela. Por ejemplo: la responsabilidad de realizar algunos deberes en el hogar estaría íntimamente relacionada con la prolongación del tiempo que los niños pueden dedicar a reflexionar sobre los contenidos, a realizar actividades complementarias de revisión y aplicación. Claro que el sentido de la tarea se consolida cuando el maestro al día siguiente retoma la tarea solicitada y la valoriza ubicándola en la continuidad del desarrollo de la enseñanza. No se trata simplemente de pedir la tarea para corregirla y archivarla en la carpeta que tienen los alumnos...

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 comuni-

cación 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.

Termino con palabras de Gabriela Azar (*Clarín*, 10-2-2012): “Necesitamos un diálogo serio y profundo que integre a todos los sectores de la sociedad argentina, para que en sintonía con las exigencias requeridas nacionalmente [...] podamos planificar, gestionar y evaluar un nuevo proyecto para esta generación de jóvenes. [...] Hay varios esfuerzos iniciados, pero no alcanza. Es esta una oportunidad histórica de demostrar y demostrarnos que podemos delinejar una educación para todos. [...] Todo depende de las iniciativas de cada ciudadano, de cada escuela...”.

Mejorar los sistemas educativos, sustancialmente en el campo de la ciencia, la tecnología y la innovación, es necesario y es posible. Creo que algunas razones tenemos para estar preocupados o inquietos. Pero también creo que hay buenas razones para tener esperanzas, si desarrollamos nuestra tarea profesional con esa pasión trascendente de fe en la educación y la cultura.

Muchas gracias.

DECLARACIONES

DECLARACIÓN

“PROGRAMAS GUBERNAMENTALES DE INCLUSIÓN DIGITAL – EL CASO DE LOS DOCENTES BIBLIOTECARIOS”

Buenos Aires, diciembre de 2012

Los programas nacionales, provinciales y municipales de “inclusión digital” desarrollados en los últimos años en el ámbito escolar, tienen características que suponen un impacto diferente y más profundo que los planes anteriores de integración de tecnologías de la información y de la comunicación. El uso personal de los equipos, la creación de aulas virtuales y la conectividad a las redes, dentro y fuera del aula, implican un cambio de paradigma, tanto como el hecho de que, en muchos casos, los alumnos pueden hacer uso de esas disposiciones tecnológicas fuera de la escuela, en los espacios públicos con conexión mediante wifi, y en hogares en los que, hasta ahora, no había ningún dispositivo informático.

Este salto de paradigma, a la vez cultural y social, requiere la participación de todos los agentes educativos en un esfuerzo integrado para estar a la altura de los desafíos que implica. Los principios de integración y equidad, inmanentes a toda política pública de inclusión, deben traducirse en una participación activa de toda la comunidad educativa. Para ello, deben actualizarse y reordenarse las funciones de los agentes educadores adecuándolas a las metas de corto, mediano y largo plazo, sin exceptuar ni incluir tardíamente a ninguno de los componentes del sistema.

En ese contexto, la Academia Nacional de Educación ve con preocupación, por un lado, el desfase entre la implementación de los programas gubernamentales y la articulación de los diversos participantes de la comunidad educativa; y, por otro, la falta de

énfasis en acciones de capacitación que acompañen la necesaria reasignación de las funciones de estos actores sociales en el nuevo contexto. En ese sentido, preocupa que las políticas públicas en la materia no perciban la relevancia de las funciones que pueden cumplir la biblioteca escolar y los docentes bibliotecarios en este proceso de cambio.

No escapa a una visión estratégica la importancia que tienen los materiales y recursos digitales en entornos semicontrolados o abiertos, accesibles a través de Internet desde cualquier lugar y en todo momento.

Ante un universo digital, carente de las disposiciones adecuadas para una explotación educativa, la participación de los docentes bibliotecarios puede resultar relevante si sus competencias se amplían para cumplir con la cada vez más necesaria curaduría de los recursos digitales. Comprometidos en una nueva perspectiva de su funciones, su participación activa como “curadores” puede favorecer la integración de los recursos digitales y contenidos de los servidores escolares y sitios en Internet de manera mas apropiada a la didáctica (docentes) y al aprendizaje significativo (alumnos) a través de la selección y organización, con criterios de pertinencia pedagógica de calidad y ética, de las vías de la cibernavegación además de estimular la reubicación del libro y de la experiencia de lectura en entornos digitales, de optimizar la gestión institucional de los materiales compartidos y de promover el uso responsable de las redes.

Las políticas públicas de “inclusión digital” que hacen caso omiso de estas potencialidades, ponen en riesgo el resultado de la labor transformadora en la que cualquier ausencia genera inequidad, además de una pérdida irreparable para el sistema.

Por el Pleno.

Jorge Adolfo Ratto
Académico secretario

Pedro Luis Barcia
Académico presidente

**DECLARACIÓN
“LAS ENSEÑANZAS QUE NOS DEJÓ LA
CATÁSTROFE DE LAS INUNDACIONES”.**

Buenos Aires, abril de 2013

La penosa situación vivida por los habitantes en las ciudades de Buenos Aires y de La Plata, a consecuencias de la inundación, sumió en la desesperación a miles de personas y, trágicamente, acarreó la muerte de muchos compatriotas. Lo sucedido no puede adjudicarse solo a un factor climático, calificado de “imprevisible”.

La tragedia no solo tiene causas naturales. Los especialistas han señalado las generadas por los hombres y la irresponsabilidad de los gobiernos: la expansión urbana descontrolada, las posteriores de obras de infraestructura para desagote pluvial, los desvíos de las partidas asignadas hacia otros objetivos, la ausencia de medidas preventivas y la falta de aplicación de un plan de emergencia para enfrentar desastres de esta naturaleza, la ausencia de un plan hidrológico que adegue los canales aliviadores, y un largo etcétera. Todas estas razones revelan la ausencia de responsabilidad específica en las autoridades políticas en sus respectivas esferas. Esto es ineludible.

Con la voluntad de aportar desde nuestro campo sugerencias e ideas de superación, proponemos algunas ideas para la reflexión de cuantos están implicados en los diversos niveles de la educación en nuestro país.

1. La infraestructura educativa debe prevenir los efectos de estos fenómenos a fin de retomar las actividades escolares lo antes posible después de la catástrofe.
2. Los establecimientos educativos, en todos los niveles del sistema, deben contar con planes estratégicos, capacitación y recursos de contingencia, específicos y contextualizados

para prevenir riesgos y asistir a sus comunidades para evitar la desorganización y la improvisación en las respuestas.

3. Se debe incorporar, en todos los niveles, el conocimiento de este tipo de fenómenos climáticos y tragedias ecológicas con un enfoque integrador de la problemática ambiental. Y tomar las catástrofes como una oportunidad más para el aprendizaje de contenidos, estrategias metodológicas y el desarrollo de actitudes responsables y solidarias como factores de cohesión social.
4. Se debe promover una oferta de formación técnica y universitaria, con competencias éticas, que atiendan las causas y las consecuencias de este tipo de riesgos. Fortalecer desde el sistema educativo la enseñanza de las ciencias en todos los campos y en todos los niveles, atentos a satisfacer el déficit en egresados de carreras de Ingeniería, Ciencias Exactas y Naturales. Es una evidencia desalentadora que nuestra matrícula de egresados universitarios, con casi 100.000 graduados, incluya apenas 15 ingenieros hidráulicos y 8 ingenieros ambientales, según cifras del 2010.
5. Los trabajos de investigación científica y tecnológica que aportan advertencias sobre las problemáticas ambientales deben ser usados en forma sistemática para adoptar medidas a tiempo y minimizar los impactos de las catástrofes.

Debemos exaltar la solidaridad de nuestro pueblo y su inmediata respuesta para socorrer, asistir y proveer a las víctimas, en categórico contraste con la inoperante falta de reacción de funcionarios cuya obligación hubiera consistido en hacerlo, al menos para compensar en algo su culpable imprevisión.

Es de esperar que el sistema educativo, junto a la familia, las organizaciones no gubernamentales y empresariales, los medios

de comunicación y la administración pública trabajen mancomunadamente para explicar los hechos y contribuir con esperanza y responsabilidad a la construcción de sentido social, a partir de las enseñanzas que nos deja la catástrofe por las inundaciones.

Por el pleno,

Jorge Adolfo Ratto
Académico secretario

Pedro Luis Barcia
Académico presidente

DECLARACIÓN SOBRE LA ELECCIÓN DEL PAPA FRANCISCO

La elección del papa Francisco es uno de los acontecimientos más importantes en la historia de nuestro país, que excede largamente el tema religioso. Por lo tanto, la Academia Nacional de Educación expresa su complacencia por esta elección que llena a los argentinos de júbilo; adhiere a las manifestaciones de entusiasmo expresadas en todos los planos sociales y culturales de nuestro país y hace votos para que el nuevo papa logre todos los buenos propósitos que va manifestando: las lecciones de diálogo abierto y comprensivo, de humildad y de real preocupación por los más carenciados, todo para bien de la humanidad, de la cristiandad y de nuestra patria argentina.

Jorge Ratto
Académico secretario

Pedro Luis Barcia
Académico presidente

ARTÍCULOS

EVALUACIÓN EDUCATIVA EN LA ARGENTINA: Algunos comentarios

AC. MARÍA CELIA AGUDO DE CÓRSICO

1. Introducción

Los problemas que aquejan a nuestro sistema educativo, aunque aquí solo pondré el acento sobre el sector público dependiente del estado, son múltiples. Uno de ellos tiene que ver con falencias y carencias evidentes en cuanto a la evaluación.

El propósito de estos comentarios no consiste en reiterar los hondos lamentos que se elevan con gran frecuencia, y por supuesto con sus buenas razones, cada vez que se menciona a la educación, en un país donde a diario se recita que ella, la educación, es una cuestión prioritaria para el gobierno y los más diversos sectores de la sociedad.

Tampoco es mi intención proclamar que la evaluación educativa es la panacea capaz de sanar los lamentados males; ni asimismo que estos sean ajenos a la sociedad en que se presentan, como una suerte de enfermedad extraña y misteriosa.

Nuestra naturaleza tiene sed de explicación, de causalidad, queremos saber realmente por qué. Una manera no profesional de pretender hallar el porqué de este serio déficit sería señalar “culpables” personales y/o institucionales, o aun políticos, y sentirnos de ese modo satisfechos. No pretendo negar la importancia de la asignación de responsabilidades, sobre todo cuando se trata de gestiones y de funcionarios que, con su ignorancia de la realidad, errada orientación teórica, imitación de modelos ajenos a las verdaderas necesidades del país, o simplemente su mala praxis, o aun su silenciosa complicidad, afectan y perjudican, a veces durante

décadas, el desarrollo a que tienen derecho las personas, privando a la Nación de su mayor riqueza.

Se requiere otro tipo de análisis del problema basado sobre todo en evidencias reunidas por la investigación rigurosa, que nos remonte a sus probables causas, a fin de iniciar un programa de actividades imprescindibles, sobre todo en materia de capacitación y actualización docente que haga posible superar o al menos mejorar esta situación.

No es aquí mi objetivo encarar esa compleja labor de indagación que exige un programa de investigaciones educativas, nutrido por los aportes de los no pocos especialistas que se han interesado en el problema y que invita al metaanálisis.

Mi intención es tan solo ofrecer una visión, sin duda susceptible de ser tildada de incompleta, sesgada, y aun errónea, sobre la base de mi experiencia.

En varios libros y artículos he abordado, a lo largo de más de cincuenta años, diversas cuestiones vinculadas con la evaluación educacional. Desde mi incorporación a esta Academia Nacional de Educación, he publicado varios trabajos sobre evaluación educacional, en algunos de sus libros y boletines. Mencionaré solo algunos libros y artículos –de mi autoría exclusiva y en colaboración– publicados por otras editoriales: Córscico, M.C.A. de y Moraschi, M., 1983; Córscico, M.C.A. de y Moraschi, M., 1992; Córscico, Celia Agudo de y Rosetti, Mabel Manacorda de, 1994; Romero Brest, G.L. de y Córscico, M.C.A. de, 1994; Córscico, M.C.A. de, 1995.

Sin duda que los comienzos de esa labor estuvieron decisivamente influidos por la persona y la obra de Nicolás Tavella que fueron un respetado modelo, para aquellos años 50 y 60, muy actualizado, de seriedad científico-académica y de verdadero fervor por enriquecer y perfeccionar el trabajo de los docentes. “La noche de los bastones largos” y sus sombrías proyecciones, lo obligaron a él, como a tantos otros argentinos valiosos, a exiliarse. Venezuela lo recibió y la Universidad Central de Caracas se convirtió en la principal sede de su proficia labor, mucha de la cual, a pesar de

las largas décadas transcurridas, en las cuales se difundieron esas ideas y técnicas en todo el mundo desarrollado, no han llegado todavía a formar parte de la caja de herramientas profesionales de nuestros docentes.

Podría afirmar que, salvando las distancias, mi modesta labor en materia de evaluación educacional no se ha apartado nunca de ese mismo propósito de colaborar con mis colegas docentes, procurando para ello conocer los avances en ese campo que pudieran aplicarse apropiadamente a nuestra situación educativa.

Esa búsqueda se plasmó luego en otras excepcionales oportunidades de aprendizaje y experiencia aplicada, bajo la orientación, durante un año académico (1963-1964) de Philip E. Vernon, en la Universidad de Londres; el equivalente de un semestre de la Universidad de Chicago, aprobando el Seminario Internacional de Gränna (Suecia, 1971), cuyo director fue Benjamín S. Bloom; y aprobando también el Seminario de Evaluación Educacional del Instituto Internacional de Planeamiento Educativo de París (IPE-Unesco), en 1974, dirigido por T. Neville Postlethwite, director de la IEA (Internacional Association for Educational Evaluation).

Resultados de esas y otras fecundas experiencias me permitieron trabajar en el campo de la evaluación educativa, en distintos tipos de labores evaluativas, que a los fines de la brevedad, enumraré de manera sintética en los siguientes párrafos.

El dictado de la cátedra de Psicología Educacional, en calidad de profesora titular por concurso, entre 1961 y 1975, y desde 1984 hasta la actualidad, en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP, y entre 1984 y 1987, en la UBA, incluyó siempre la importancia de la evaluación como aspecto integrador del aprendizaje y la dedicación de una unidad de los respectivos programas a la evaluación educativa, y dentro de ella, al tratamiento de los modelos y teorías, métodos, instrumentos y objetos referidos a ella. Cuando la disciplina era de carácter anual, y a veces aun siendo de régimen cuatrimestral, se incorporaba un seminario interno simultáneo, de estadística básica, que hacía posible introducir también

rudimentos del tratamiento de datos arrojados por evaluaciones formales y de la construcción de instrumentos.

Desde la citada cátedra, la jefatura del Departamento de Orientación Educativa del Liceo Víctor Mercante (1962-1975), y la jefatura de la Sección Aprendizaje y Evaluación del Centro de Investigaciones Educacionales, CICE, dependiente del Instituto T. DiTella, entre 1967 y 1984, me ocupé del dictado de cursos y seminarios sobre Evaluación Educativa; Construcción de Pruebas de Aprovechamiento (para niveles primarios y medios); Test de Razonamiento Verbal (nivel medio, muestra representativa nacional); Guías y Escalas para la Observación y Evaluación del Comportamiento; Escalas de Actitudes; y Pruebas Diagnósticas de Razonamiento Verbal y Matemático, sobre una muestra representativa de ingresantes en la Universidad Nacional de La Plata, en 1984.

Las investigaciones educacionales realizadas desde el citado CICE y más tarde desde el Instituto de Investigaciones Educativas (IIE- FAHCE-UNLP, desde 1985 hasta el presente) me han demandado la construcción de innumerables instrumentos de medición y el llevar a cabo no solo evaluaciones del desempeño cognitivo y socio-afectivo de maestros y alumnos, sino también evaluaciones de programas y de instituciones educativas, que exigieron verdaderas investigaciones cuantitativas y cualitativas.

Tuve a mi cargo también responsabilidades de evaluación de programas y elaboración de instrumentos en la Universidad de Minnesota (EE.UU.) entre 1976 y 1977, y en Quito (Ecuador), como experta de la Unesco, en 1983.

La participación en numerosos congresos internacionales requirió además realizar múltiples estudios que involucraron diversos aspectos de evaluación educacional.

Las actividades mencionadas posibilitaron un estrecho contacto con los docentes, de todos los niveles educativos, con especial referencia a la realidad de las prácticas evaluativas. Y a ello denomino “mi experiencia”, que como se verá más adelante, se

vio enriquecida, a lo largo de los años, por la obra de distinguidos especialistas.

2. Importancia de la evaluación educacional

La psicología educacional, desde sus orígenes, y en casi todas sus escuelas u orientaciones, ha reconocido siempre al proceso de aprendizaje como su principal contenido y a la evaluación como aspecto esencial y constitutivo de ese proceso; la evaluación en las aulas, en primer lugar, como recurso pedagógico-didáctico, a fin de que el docente disponga de información para saber, con la mayor validez y fiabilidad, cuáles son los progresos y dificultades de sus alumnos. De allí la importancia atribuida a la evaluación, a pesar de las diferencias, muchas veces irreconciliables, entre los diversos especialistas que han venido considerándola y generando desarrollos teóricos e instrumentos de evaluación formal como las listas de control, los registros de inspección estructurados, las guías para observaciones controladas, las escalas, las pruebas de rendimiento escolar y los diversos tests que, en su mayoría, se administran a los alumnos. Todos esos tipos de recursos y sus innumerables derivados, surgieron con el propósito central de producir evaluaciones con mayor validez y confiabilidad intersubjetiva y de esa manera, resultar útiles para la imprescindible comparabilidad de los datos.

Sabido es que, a semejanza de otros objetos de estudio, fijados como propios por la psicología educacional, la evaluación educativa alcanzó tal desarrollo que desde hace más de medio siglo es de suyo una disciplina independiente, aunque por supuesto con profusos lazos con todas las llamadas “Ciencias de la Educación”.

Como campo de conocimiento consolidado, quienes contribuyen a su desarrollo, en primer lugar, pero también quienes se preocupan seriamente por el tema, suelen formular interrogantes acerca de su naturaleza y funciones, con la intención de hallar respuestas que cuenten con el mayor consenso entre los especialistas.

A Daniel Stufflebeam, (1980) debemos ocho de esas medulares preguntas, a las que otro autor (Nevo, 1983) añadió otras dos, con el propósito de extender a diez las principales dimensiones que ayuden a conceptualizar la evaluación.

A riesgo de sobresimplificar y ser justamente criticada, aunque animada por la perdonable intención de ser breve e informativa, presentaré la lista de las diez preguntas básicas, con sus correspondientes posibles respuestas:

1. ¿Cómo se define la evaluación?

La evaluación educacional es una descripción sistemática de los objetos educacionales y una estimación de sus méritos o valor.

2. ¿Cuáles son las funciones de la evaluación?

La evaluación educacional cumple, al menos, cuatro funciones diferentes: a) formativa (para el mejoramiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje); b) sumativa (para la selección, para rendir cuentas acerca de lo aprendido); sociopolítica (para motivar y obtener apoyo público); y c) administrativa (para dar cumplimiento a los deberes de la autoridad).

3. ¿Cuáles son los objetos de la evaluación?

Cualquier entidad puede ser objeto de evaluación. En educación, los objetos típicos de la evaluación son los alumnos, el personal educativo y administrativo, los currículos, los materiales de enseñanza, los programas, los proyectos y las instituciones.

4. ¿Qué clase de información debería reunirse acerca de cada objeto?

Con respecto de cada objeto debieran considerarse al menos cuatro grupos de variables. Ellos tendrían que centrarse en a) los fines del objeto; b) sus estrategias y planes; c) sus procesos de implementación; y d) sus resultados e impactos.

5. ¿Qué criterios deberían usarse para juzgar los méritos de un objeto?

Los siguientes criterios no deberían estar ausentes al juzgar los méritos o el valor de un objeto educacional: a) responder a necesidades identificadas de sujetos y grupos reales y potenciales; b) alcanzar objetivos nacionales, ideales o valores sociales; c) satisfacer acuerdos acerca de estándares y normas; d) superar objetos alternativos; y e) alcanzar importantes objetivos enunciados para el objeto.

6. ¿A quién podría servirle la evaluación?

La evaluación puede ofrecer la información necesaria para todos aquellos real o potencialmente interesados en el objeto de la evaluación. Los evaluadores tienen la responsabilidad de determinar esos posibles interesados en una evaluación e identificar la información que ellos necesitan.

7. ¿En qué consiste el proceso de llevar a cabo una evaluación?

Sea cual fuere el método que siga, una evaluación debe incluir las siguientes actividades: a) concentrarse en el problema que debe encarar la evaluación; b) elaborar su planificación teórico-práctica; c) reunir y analizar datos empíricos, y d) comunicar los hallazgos a la audiencia de la evaluación. Hay más de una secuencia adecuada para realizar esas tareas.

8. ¿Qué método de indagación debería adoptar la evaluación?

Son muy numerosos los textos dedicados a proponer una metodología de la evaluación y debe destacarse el aporte de quienes asumen a la evaluación como investigación educacional y otros que continúan esa línea afirmando que puede tratarse de investigación cuantitativa o cualitativa.

9. ¿Quiénes deberían llevar a cabo la evaluación?

La evaluación debería estar conducida por individuos o equipos que posean: a) vasta competencia en metodología de la investigación y técnicas de análisis dedatos; b) comprensión del contexto sociocultural y del carácter único del objeto que va a ser evaluado; c) habilidad para mantener relaciones humanas correctas y de desarrollar *rappor* con los individuos y grupos

involucrados en la evaluación; y d) un marco conceptual para integrar todas las capacidades antes mencionadas.

10. ¿Con qué pautas debiera juzgarse una evaluación?

La evaluación debiera esforzarse por satisfacer las pautas de a) utilidad (ser útil y práctica); b) rigor (ser técnicamente adecuada, escrupulosa y precisa); c) factibilidad (ser realista y prudente); y d) corrección (ser conducida conforme a la legalidad y la ética).

3. La ya larga historia de la evaluación educacional

A fin de dar sustento a lo afirmado en la sección anterior, hagamos un breve repaso de algunos de los principales especialistas estadounidenses contribuyentes a ese desarrollo, en materia teórica, metodológica, de elaboración de instrumentos y de orientaciones para el empleo de la evaluación en el ámbito educativo. Aunque se sobreentiende, es prudente aclarar que especialistas de otros países también han realizado y realizan destacables aportes, la lista no pretende ser exhaustiva e incluye sólo aquellos autores que hemos consultado de la aludida nacionalidad, entre quienes se encuentran algunos que tuvimos el privilegio de conocer, tratar y aun frecuentar. Además, solo citaremos una obra de cada autor, sin que ello pretenda señalar que la crítica la considere su mejor producción o que no hayamos tenido acceso a otras.

Entre quienes han contribuido mayormente a desarrollos metodológicos en evaluación educacional, no pueden dejar de citarse: Tyler, R. (1950), Campbell (1969); Bloom, B. S. (1974); Cook, T. D. et al. (1976); Boruch, F. R. et al (1980); Suchman, E. A. (1967); Rossi (1979); Cronbach, L. J. (1963); Sternberg, R. J. et al. (2002).

Si se trata del uso o empleo de la evaluación educativa, debe mencionarse la obra reconocida también internacionalmente, de: Stufflebeam, D. (1969); Provus, M. M., (1971); Patton, M. O. (1980); Alkin et al. (1979); Fetterman, D. M. et al. (2005).

Con mayor énfasis en las cuestiones axiológicas, preocupados por los valores y el propio acto de la valuación de un ente, se impone señalar a Scriven, M. (1975); Eisner, E. (1977); Stake, R. (1975); MacDonald, B. (1983).

Por supuesto, como ya se indicó, existen diversas corrientes no mencionadas aquí, como la constructivista de Egon Guba et al. (1989), que se opone a considerar la evaluación como una forma de investigación científica, entre otras.

4. Evaluación informal y formal

Desde mucho antes que Robert E. Stake en su ya clásico *The countenance of Educational Evaluation*, 1966, lo señalara rotundamente, los especialistas ya sabían que las dificultades que se presentan para la evaluación educacional tienen su origen en las diferencias entre los propios educadores en cuanto a la esencia y al valor de un programa, o de cualquier otro ente, fenómeno, protagonista o proceso educativo.

Sabía, además, que en el análisis de la cuestión era preciso (y sigue siéndolo) distinguir entre evaluación informal y formal. La evaluación informal está presente en toda la vida humana. En la vida diaria, dentro de los más diversos contextos, nuestra aprobación categórica, nuestros reparos críticos o nuestro rechazo, se expresan informalmente, a través de gestos, palabras o expresiones escritas.

Aclaremos con total firmeza, que nadie se atrevería a poner en duda la importancia de las evaluaciones informales, aunque ellas “se basen en observaciones casuales, en objetivos implícitos, en normas intuitivas y en juicios subjetivos”.

En educación, la evaluación informal jamás está ausente: los padres que evalúan la escuela a la que confían sus hijos, la directora del establecimiento, la maestra, los compañeros, la enseñanza; los propios alumnos, que evalúan su actuación, su relación con la maestra, sus compañeros en los más diversos aspectos. Y

así la lista de evaluaciones informales, en cuanto opinión de los méritos de algo, podría continuar indefinidamente, considerando a los protagonistas del proceso educativo, a los responsables de la conducción de los sistemas, a los especialistas en educación, a la opinión pública y a cualquier sector o individuo que se ocupe de la educación, y de la propia evaluación educacional, directa o indirectamente.

¿Cómo se manifiesta en el aula, en la relación del docente con sus alumnos, la evaluación informal?

Tuve una oportunidad de evaluar formalmente las evaluaciones verbales e informales de los docentes, en *Interacción Lingüística entre maestros y alumnos y su influencia sobre el rendimiento escolar* (Córsico, C. A. de y Rosetti, M. M. de, 1994). Aunque el estudio, realizado en 8 aulas de primero y segundo grado primario con cuatro secciones pertenecientes a cada grado y diferenciadas de modo equivalente entre escuelas de clase media y de villas miseria, abarcó un considerable número de variables, el estudio formal de la interacción lingüística reclamó una proporción considerable de la labor. A este efecto, la principal herramienta consistió en los registros magnetofónicos y observacionales de diez clases en cada grado, empleando la categorización de seis modos distintos de interacción verbal, para docentes y alumnos, de Gilles Ferry, que incluyen “evaluación”. Este modo de intervención, el tercero en cuanto a su frecuencia (“pregunta” y “orden” fueron los primeros) representó en promedio el 26,8% de todas las intervenciones verbales de las maestras, registradas y categorizadas formalmente. Claro está que se trató solo de evaluaciones verbales emitidas por las docentes. Debe suponerse –dado que la comunicación no-verbal está estimada, transculturalmente, en el 68% (lo verbalizado representa el 32%)– que, consecuentemente las evaluaciones no-verbales de las maestras, duplicarán el porcentaje indicado, llegando, probablemente a totalizar más del 50%, de la actuación de los docentes, dentro de la clase.

Ambos tipos de comunicación, verbal y no verbal son las formas en que los docentes expresan, dentro del aula, de manera informal y a intervalos de unos pocos segundos, la evaluación de las intervenciones de sus alumnos. ¿Por qué los docentes emplean gran parte de su actividad en el aula, en evaluar todo tipo de intervención o desempeño de sus alumnos? La respuesta en que coinciden los especialistas es que los docentes, de manera intuitiva o por formación académico-profesional recibida, reconocen la importancia decisiva de la evaluación para el aprendizaje.

Si la evaluación informal es “inevitable” y además necesaria, ¿qué significado tiene introducir evaluaciones formales?

Antes de responder a esta pregunta, es preciso identificar al menos algunas de las principales limitaciones de las evaluaciones informales.

5. ¿Por qué despierta resistencias la evaluación educacional de naturaleza formal?

Dado lo extenso del tema, me limitaré aquí a breves señalamientos acerca de la evaluación formal de los alumnos.

Antes de referirme a algunos aspectos de mi percepción del panorama que ofrece la evaluación educacional en nuestro país, en los niveles primario y secundario, es imprescindible intentar, al menos, una serie de respuestas que han dado a ese interrogante diferentes expertos, y otras fuentes, en los más diversos países; y con ello destacar las dificultades que debe encarar el evaluador educacional, no solo en nuestro ámbito. Claro está que, en los países en que se ha avanzado, los teóricos y prácticos de la evaluación han sabido encontrar, no sin serios escollos, respuestas superadoras a dichos obstáculos, pero sobre todo, la autoridad educativa ha reconocido qué concepciones, instrumentos y procedimientos evaluativos eran los más apropiados para cada circunstancia y se han ocupado de brindar a los docentes la necesaria capacitación.

En esas circunstancias de la evaluación formal, y sobre todo cuando esta se ajusta a estándares, los educadores sienten amenazado su prestigio profesional dado que el desempeño de sus alumnos puede ser comparado con los de otros grupos similares, y si del resultado de dichas comparaciones puede inferirse que sus alumnos han mostrado un bajo rendimiento, ello será atribuido, en primer término, a una enseñanza deficiente.

No solo el prestigio personal puede sentirse amenazado, también el de la escuela representada por esos niños, o incluso la localidad en que se halla inserta.

Existe otra fuente de inseguridad o temor y ella es la sospecha, lamentablemente no pocas veces confirmada, no tan solo en la Argentina, sino también en muchos lugares del mundo, de que otros grupos de evaluados han incurrido en la impostura de conocer las respuestas correctas, con antelación a que se administre la prueba, o han hecho circular algunos de los ítems más “difíciles” durante la propia administración del instrumento evaluativo.

Además, el poco interés o aun el rechazo por el uso de modelos matemáticos y estadísticos por parte de responsables de la gestión educativa, y sobre todo de los mismos docentes, los aleja por completo del conocimiento, empleo, y aun comprensión e interpretación de los resultados que pueden alcanzarse con instrumentos de evaluación formal. Si bien se puede afirmar que el mundo ha cambiado mucho desde entonces, no creo que haya perdido vigencia el pensamiento de Goethe cuando afirmó: “El hombre desprecia lo que ignora”. Por eso, es preciso difundir el conocimiento valioso, a fin de que se lo apruebe, critique, refute y, si es posible, se replique con alternativas superadoras, pero no se lo deje de lado por mera ignorancia.

Debe tenerse en cuenta que, aunque en innumerables evaluaciones educacionales se utilice metodología cualitativa, quien lo hace, debe conocer las técnicas cuantitativas, para saber fehacientemente cuáles son las ventajas de los métodos cualitativos en su proyecto particular.

6. La evaluación educacional en la Argentina de nuestros días: un ejemplo

No haré comentarios aquí sobre los resultados de las pruebas internacionales PISA.

Más allá de las lamentaciones y rechazos, el tema es complejo y destinaré otro u otros espacios al tratamiento técnico que requieren. Aquí me ocuparé solo de un ejemplo.

En fecha reciente, a comienzos del año lectivo 2013, las Direcciones Provinciales de Educación Secundaria, de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social, de Educación Técnico-Profesional y de Educación de Gestión Privada, todas ellas dependientes de la Subsecretaría de Educación de la Dirección de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, remitieron a los inspectores, directores, profesores, preceptores y equipos de orientación escolar de los establecimientos de nivel medio, la Comunicación Conjunta N.º 1/13. El documento invoca inicialmente la Resolución 587/11 y su rectificación 1480/11 que, a partir de la obligatoriedad del Nivel Secundario, establece, en su aprobación e implementación del Régimen Académico, “los procesos que las instituciones educativas del Nivel despliegan en vistas al cumplimiento de las metas de obligatoriedad, inclusión, permanencia y egreso con calidad de aprendizaje”.

La citada Comunicación Conjunta reconoce que los períodos de evaluación “ante Comisión Evaluadora por parte de los/as estudiantes que no aprobaron una o más materias representan una de las instancias que impactan fuertemente en sus trayectorias educativas”. Por ello, señala esta Comunicación Conjunta, “las escuelas tiene que llevar a cabo diferentes acciones de organización y toma de decisiones respecto a la conformación de las Comisiones Evaluadoras, orientación a los/as estudiantes, comunicación con las familias, entre otros”.

En la sección “Los/as profesores durante el período de orientación y apoyo y las Comisiones Evaluadoras”, se dice textualmente:

Esta disposición también se propone poner en valor aspectos centrales que forman parte de la política de evaluación que lleva adelante la Dirección Provincial de Educación Secundaria.

En primer lugar señalar que **evaluar** no es sinónimo de **examinar**. Evaluar implica dar valor al proceso de aprendizaje realizado por el estudiante, con relación al proceso de enseñanza desarrollado por el docente; es pronunciarse sobre la apreciación que se hace de su desempeño, de lo que el joven ha podido lograr a partir de las estrategias e intervenciones docentes. Es por eso que los/as profesores/as evalúan a sus estudiantes siempre con relación a la propia práctica desarrollada durante el ciclo lectivo, es decir, los contenidos que se evaluarán serán aquellos que efectivamente fueron enseñados durante el año. Cabe señalar que las modalidades de evaluación, el tipo de ejercicios que se indicarán deberán ser coincidentes con las estrategias y las actividades desarrolladas durante las clases.

Examinar, por el contrario, implica observar con atención con el objeto de hacer una medición acerca de cuánto sabe un/a estudiante. En muchos casos se traduce en la medición de cuánto es lo que un/a estudiante logra recordar y cuánto resiste a una situación de estrés, como es el examen, implica una acción de control por parte de un solo referente que actúa como criterio de medida de lo que se mide.

Por eso hablar de Comisiones Evaluadoras y no de Mesas Examinadoras es cuestión de significado, de posicionamiento ideológico, pedagógico y conceptual que se traduce en acciones. El pronunciamiento de la valoración acerca del proceso de aprendizaje de un/a estudiante, entonces, produce efectos sobre la trayectoria del mismo.

Hasta aquí la cita textual.

Es lamentable que un documento, emanado de la más alta autoridad competente, destinado al esclarecimiento conceptual y a la prescripción de acciones concretas de decenas de miles de docentes secundarios, incurra en tan graves inexactitudes y garrafales errores.

Aunque esos tres últimos párrafos entrecorbillados darían lugar a un análisis mucho más extenso y profundo, me limitaré a realizar tan solo algunos señalamientos.

En primer lugar, es indiscutible que los términos “evaluación” y “examen” no son sinónimos. A fin de no introducir dificultades

teóricas, nos atendremos, para fundar dicha afirmación, en la información suministrada por el *Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española* (vigésima edición), en el cual leemos:

evaluar: Valorar.// 2. Estimar, apreciar el valor de las cosas no materiales.

examinar: Inquirir, investigar, escudriñar con diligencia y cuidado una cosa. // 2. Reconocer la calidad de una cosa, viendo si contiene algún defecto o error. *La censura examina un libro.* // 3. Probar o tantear la idoneidad y suficiencia de los que quieren profesar o ejercer una facultad, oficio o ministerio, o ganar cursos en los estudios.

En la sección 2 de estos comentarios ofrecí una caracterización sintética de la “evaluación”. En el texto oficial que pretende dictar prescripciones a directivos, docentes y preceptores y equipo, se da por supuesto que el evaluador no examina, no observa atentamente el desempeño del alumno.

Lo correcto del texto oficial consiste en indicar que: a) solo se debe evaluar el aprendizaje de lo que realmente se enseñó; b) “las modalidades de evaluación, el tipo de ejercicios que se indicarán deberán ser coincidentes con las estrategias y las actividades desarrolladas durante las clases”; y c) en cuanto a la ansiedad ante la situación de examen o sea como generadora de estrés.

Pero decir que el examen consiste en hacer “una medición de lo que el alumno sabe” es hacer un empleo que además de mostrar una actitud despectiva e ignorante de la noción del término medición en las ciencias sociales, resulta inaceptable en textos de autoridades educativas, a esta altura del desarrollo del conocimiento en esas disciplinas. (Del año 1959 data una traducción que la autora de estos comentarios hizo, para circulación interna de sus alumnos de Teoría e Interpretación de los Test Mentales de la UBA, bajo la titularidad de Nicolás Tavella, en su condición de jefe de Trabajos Prácticos, del capítulo titulado “Matemática, medición y psicofísica” del libro de S.S. Stevens (1950).

Conforme al texto oficial que vengo comentando, los docentes y demás autoridades y equipos pedagógicos, sin mediar otro factor que el cambio de denominación de “mesa examinadora” a “comisión evaluadora”, hubieran pasado de la vituperable práctica de medir el desempeño de los alumnos que no hubieran aprobado las asignaturas en tiempo y forma, exigiéndoles para ello la satisfacción de demandas cognoscitivas, que tal vez no tuvieran que ver con lo enseñado y en modos de generar ansiedad y estrés, a convertirse en eficaces y apropiados evaluadores, capaces de estimar con equidad lo que los alumnos pudieran realmente haber aprendido, bajo las condiciones de escolaridad también reales y requiriendo tales muestras de sus alumnos, dentro del clima de una prueba escrita de cinco temas, idénticos para todos quienes deban responderla. Nadie duda de la bondad de ese necesario cambio, en caso de que los docentes hubieran actuado, hasta la introducción de las “comisiones evaluadoras”, como desconsiderados “medidores” de sus alumnos y fueran todos ellos capaces de tan admirable y repentina conversión. Pero las razones en tal caso no debieran ostentarse como “ideológicas”, sino simplemente pedagógicas. Y en caso de tratarse de una orientación pretendidamente novedosa, es lamentable señalar que llega con medio siglo de atraso.

Lo que no advierte el texto oficial es la elevada probabilidad, dada la exagerada frecuencia del ausentismo docente, que algunas comisiones evaluadoras estén integradas por docentes que no conocen a algunos de los alumnos, ya que han cursado con otro u otros profesores ausentes el día de la evaluación. ¿De qué otros antecedentes o elementos de juicio pueden disponer esos docentes, a fin de realizar, como se procura, una valoración que vaya más allá de estimar las respuestas escritas por esos alumnos desconocidos en su trayectoria escolar?

Es justo aclarar que, además del documento comentado, en la actualidad, en las escuelas secundarias de la Provincia de Buenos Aires, se toman recaudos a fin de dejar testimonio de la corrección del procedimiento, pues las comisiones evaluadoras deben estar

integradas al menos por dos docentes y deben labrarse dos actas, respectivamente con la nómina de aprobados, quienes, según escala de 1 a 10, deben obtener 4 puntos como mínimo, y de los aplazados, debiendo referir esta, en forma detallada, los aspectos del escrito del alumno que hubieran motivado su aplazo. Es decir que se siguen aplicando números a propiedades de objetos, en este caso los escritos de los alumnos, según ciertas reglas que se fijan los propios docentes, o sea que se sigue midiendo; pero a la vez también evaluando si es que esas reglas implican una real estimación del trabajo efectuado por los alumnos.

Pero, tal vez, la cuestión ideológica debe señalarse como la fuente de rechazo a la incorporación de la evaluación formal, por los mismos prejuicios contra la investigación con empleo de instrumental cuantitativo, es decir al uso de modelos matemáticos y de niveles de medición, que procuren ir más allá del nominal, buscando mayor precisión y rigor en el grado de posesión de un atributo y con ello la posibilidad de un tratamiento también más riguroso de los datos, que al hacer mediciones más finamente discriminadoras, favorezca evaluaciones más equitativas y que orienten mejor el aprendizaje de los alumnos y la enseñanza de los docentes.

Esta última conjetura quizás tenga que ver con uno de los mayores obstáculos que se oponen en nuestro país, a diferencia de otros sistemas educativos latinoamericanos, al dominio de la evaluación formal por parte de los educadores, ya que no constituye parte de su proceso de formación y se encuentra muy escasamente representada en las ofertas de capacitación y actualización en servicio.

La evidente y tan prolongada falta de interés por las evaluaciones formales en materia educacional, no puede ser un fenómeno aislado en nuestro ambiente sociocultural, en especial donde prevalece la orientación “políticamente correcta”, como en las ya mencionadas facultades de educación de nuestras universidades. Allí, términos como medir, controlar, normas, rigor, estándares y

otros referentes a recursos que pudieran determinar de manera fehaciente diferencias interindividuales, son totalmente rechazados.

El miedo a la certidumbre, a manejar información cercana a la realidad y con estimación de sus límites de error, aqueja a nuestras autoridades gubernativas en materia de imprescindibles datos económico-sociales (carecemos, desde hace más de un quinquenio de estadísticas y censos válidos y confiables, cuando otrora, la institución encargada de hacerlo era orgullo entre sus pares de América). A este respecto también se sostiene que no es el desconocimiento del valor de esos datos lo que motiva tan extrañas maniobras, sino cálculos de supuestas “ventajas cortoplacistas”, que harían “justificable” apartarse de la verdad.

Esto último introduce la cuestión ética, muy estrechamente vinculada con la educación, en general y con la evaluación, en particular. Como toda profesión, y tal vez en manera más estricta, el docente como evaluador y el profesional de la evaluación, tienen diversas obligaciones éticas con los grupos y la sociedad toda a la que sirven. Esas obligaciones incluyen competencia profesional, integridad, honestidad, confidencialidad, salvaguardia de la seguridad pública, objetividad y equidad, entre las principales. La dimensión ética de la evaluación es de tal importancia que en algunos países se han constituidos organizaciones encargadas de establecer normas o estándares.

Sin embargo, para que el círculo virtuoso funcione, también hace falta una sociedad que reclame normas justas, procedimientos transparentes, resultados confiables y esté dispuesta a aceptar las decisiones que se adopten respetando principios jurídicos y éticos.

Pero si, como se señaló en párrafos anteriores, son tantas las resistencias, ¿qué razones asisten para insistir en la evaluación educacional formal?

Además de las señaladas explícitamente en este artículo, las muchas implícitas en el propio texto, dado que el empleo adecuado de la teoría, métodos y técnicas de la evaluación, obliga a una

metódica planificación, a una reflexión articulada sobre las competencias de los alumnos, los objetivos y contenidos curriculares, la eficacia de la enseñanza, la posibilidad de introducir estrategias de enseñanza alternativas, los factores (institucionales y socioculturales) facilitadores o adversos para el aprendizaje y su consolidación en los alumnos, la necesidad de atender a la diversidad de los educandos (económica, cultural, cognitiva y socio-afectiva) y el propio valor de la educación, entre otros aspectos.

Habida cuenta de que, como ocurre con cualquier institución y proceso social, la evaluación de igual modo que otros aspectos relacionados con la educación, se halla en manera constante sujeta a la crítica y que esta promueve el avance en el conocimiento y en el desarrollo de técnicas, queda claro que no existen recetas universales y eternamente válidas, sería entonces pretensión absurda proponer un sistema de evaluación permanente y cristalizado.

Considero que el país cuenta con especialistas para asesorar a las autoridades educacionales, y aproximar a los docentes en ejercicio y a los aspirantes a serlo, los conocimiento teóricos y las demás experiencias de aprendizaje requeridos para la práctica de la evaluación educativa, en sus versiones más prestigiosas y actualizadas.

Y si se necesitan garantías de idoneidad, para eso están los concursos en serio, nacionales e internacionales, si corresponde.

De lo contrario, caeremos tarde o temprano, cumpliendo con lo expresado por un alto funcionario de la educación, ante los pobres resultados de nuestros vapuleados alumnos, y dejaremos de aplicar las pruebas internacionales para no enfrentar nuestro culpable fracaso.

Faltan políticas que impulsen a nuestra sociedad, más allá de ampulosas proclamas, falsos simulacros y voluntarismos carentes de objetivos y medios concretos, hacia una real y consistente cultura de la evaluación, en el sentido de saber, métodos, técnicas y valores amplia y profundamente compartidos, para concederle,

en principio a la educación, los beneficios de un mayor y mejor conocimiento de sí.

No se trata de tarea simple ni breve, pues no puede acontecer como un proceso aislado del resto de la educación y es imposible concebirlo sino dentro del contexto de una democracia republicana, en paz, justicia y libertad; pero cuánto más se tarde en comenzar, más lejos estaremos de alcanzar ese propósito.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALKIN, M.C., DAILLAK, R. y WHITE, P. *Using evaluations: Does evaluation make a Difference?* Beverly Hills, Calif.: Sage, 1979.
- BLOOM, BENJAMIN S. *Human Characteristics and School Learning.* New York, McGraw-Hill, 1976.
- BORUCH, F.R. y CORDRAY, D.S. *An appraisal of educational program evaluations: Federal, state, and local agencies.* Evanston, III.: Northwestern University, 1980.
- CAMPBELL, D.T. "Reforms as experiments". *American Psychologist*, 1969,24,409-429.
- COOK, T.D. y CAMPBELL, D.T. *The design and conduct of quasi-experiments and true experiments in field settings.* En M.D. Dunnette (Ed.), *Handbook of industrial and Organizational psychology.* Chicago: Rand McNally, 1976.
- CÓRSICO, M. CELIA A. de y MORASCHI, MARTA. *Verbos clave en evaluación educacional y otras tareas docentes.* Buenos Aires: Plus Ultra, 1983.
- CÓRSICO, M. CELIA A. de y MORASCHI, MARTA. *Las Dificultades ortográficas.* Buenos Aires: Plus Ultra, 1992
- CÓRSICO, CELIA AGUDO de y ROSETTI, MABEL MANACORDA de. *Interacción lingüística entre maestros y alumnos.* Buenos Aires: A-Z Editora, 1994.

- CÓRSICO, M. CELIA A. de. *La Ley 24.195 y la evaluación de la calidad de la educación*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Serie Pedagógica, N.º 2, páginas 155-168,1995.
- CRONBACH, L.J. *Course improvement through evaluation*. Teachers College Record, 1963,64,672-683.
- EISNER, E.W. *The educational imagination*. New York, McMillan, 1979.
- FETTERMAN, D.M. y WANDERSMAN, A. *Empowerment Evaluation Principles in Practice*. New York: Guilford Publications. 2005.
- GUBA, EGON G. y LINCOLN, YVONNA S. *Fourth Generation Evaluation*. Newbury Park, California: Sage Publications Inc., 1989.
- McDONALD, BARRY. "La evaluación y el control de la educación". En GIMENO, J. y PÉREZ, A. *La enseñanza, su teoría y su práctica*. Madrid: Akal, páginas 467-478.1983.
- NEVO, DAVID. "The Conceptualization of Educational Evaluation: An Analytical Review of the Literature". *Review of Educational Research*, Spring 1983, Vol. 53, N.º 1, pp, 117-128.
- OWEN, JOHN et al. *Program Evaluation Forms and Approaches*. New York: Sage Publications. 1999.
- PATTON, M.Q. *Qualitative evaluation methods*. Beverly Hills, California: Sage 1980.
- PROVUS, M.M. *Discrepancy evaluation*. Berkely, California: McCutchan, 1971.
- ROMERO BREST, GILDA L. de y CÓRSICO, M CELIA A. de. *Informe de evaluación sobre el Programa N*. Bahía Blanca: Universidad Nacional del Sur, 1994.
- ROSSI, P.H., FREEMAN, E. y WRIGHT, S.R. *Evaluation: A Systematic Approach*. Beverly Hills, California: Sage, 1979.
- SCRIVEN, MICHAEL. *Evaluation bias and its control*. (Occasional Paper Nro. 4). Kalamazoo: Western Michigan University, 1975.

- STAKE, ROBERT E. "The countenance of educational evaluation". *Teachers College Record*, 1967,68,523-540.
- STAKE, ROBERT E. (ed.). *Evaluating the arts in education: A responsiveness approach*. Columbus, Ohio: Merril, 1975.
- STERNBERG, ROBERT J. y GRIGORENKO, ELENA L. *Evaluación dinámica. Naturaleza y mediación del potencial de aprendizaje*. Buenos Aires: Paidós, 2003.262 páginas.
- STUFFLEBEAM, D.L. "Evaluation as enlightenment for decision making". En W. Beatty (ed.). *Improving educational assessment and an inventory for measures of affective behavior*. Washington, DC: National Education Association, 1969.
- STUFFLEBEAM, D.L. y WEBSTER, W.J. "An analysis of alternative approaches to evaluation". *Educational Evaluation. and Policy Analysis*, 1980,2 (3), 5-20.
- TYLER, R.W. *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: University of Chicago Press, 1950.
- SUCHMAN, E.A. *Evaluative Research*. New York: Russell Sage Foundation, 1967.
- WHOLEY, J.S. et al. (eds.). *Handbook of Practical Program Evaluation*. New York: John Wiley and Sons. 2010.

NOTAS

LA RELECTURA

AC. PEDRO LUIS BARCIA

La más perdurable y valiosa de las *rerre* que se postulan por todos lados, y la menos practicada, es la relectura, pese a sus probados beneficios. Porque el retorno a un texto valioso ya cursado nos habilita para una comprensión más profunda de él y, con ello, pasamos a la *intralectura* y a la *sotolectura* (para algo están los prefijos: para usarlos).

El conocido libro de Nicolás Carr sobre Internet, *Superficiales* (2012), trae una frase que cifra páginas de exposición: “Navegar en Internet es surfear. Leer un libro es bucear”. Releer es siempre profundizar, internarse en mayores honduras. La relectura ejercita la aplicación de la atención al texto y posibilita una “escucha” de la voz del autor en su diálogo con el lector. La lectura es un simulador virtual del diálogo para el hombre, y lo habitúa al otro diálogo, al directo con el prójimo, base de la democracia, y escaso en nuestro país. La potencia intelectual más afectada en nuestros muchachos es la atención. Viven dispersos por los excitantes e incessantes estímulos que lo “tupacameran” desde los cuatro costados, y los llevan solo a surfear, a bogar por la crestas de las olas. Descartes llamó a la atención “punta de la mente” (*aceis mentis*), porque ella perfora lo epidérmico y penetra en realidades más hondas. La atención nos lleva gradualmente de meros lectores de

imágenes, a lectores de radiografías y de ecografías de la realidad viva. La práctica de la relectura nos agudiza la atención.

Borges apuntaba: ““Que otros se jacten de los libros que les ha sido dado escribir; yo me jacto de aquellos que me fue dado leer”, dije alguna vez. No sé si soy un buen escritor, creo ser un excelente lector, o, en todo, caso, un sensible y agradecido lector”¹. Pudo agregar, aun con mayor restricción, que se jactaba, todavía más, de los libros que había *releído*. Posiblemente puedan postularse como merecedores de relectura los libros que él enlistó en su “Biblioteca personal”, de cuyo proyecto solo alcanzó a prologar 72 obras², listado que tejió y destejió, asistido por la fiel María Kodama, una nómina de obras de lo que definió como “una biblioteca de preferencias”.

En un segundo nivel de restricción, un periodista le preguntó a Borges cuáles serían los tres libros que llevaría una isla desierta. Naturalmente, su reacción liberal frente a la limitación arbitraria de la propuesta fue inquirir por qué no podía llevar más. Pero se decidió, finalmente, por uno solo: la *Biblia*. Cuando el reportero inquirió por la razón de su elección, le espetó: “Porque son muchos libros en uno”. Con lo cual, volvió por su principio de burlar los encasillamientos y la prefijaciones³.

¹ Borges, Jorge Luis. “Biblioteca personal”. En *Biblioteca personal. (Prólogos)*. Madrid. Alianza Editorial, 1988, p. III.

² Véase Borges, Jorge Luis. *Biblioteca personal. (Prólogos)*, ob. cit. Además de los 72, circularon tres tomos más sin prólogo borgesiano: *El libro de los muertos* y *El problema del tiempo* (2 tomos), de Alexander Grunn. Cabe señalar que de la selección definitiva quedaron excluidos 31; puede verse su lista en la p. 132 de la ob. cit. La editorial Hyspamérica, sede del proyecto, le había solicitado un plan con un centenar de obras. Borges solía decir que “los cien que se le habían pedido constituían ya un exceso” (ob. cit.p. I). Se sabe, Borges no rendía culto a estas supersticiones de los 100 mejores libros, u otro tipo de números fijos. Recuérdese la respuesta que dio a la mujer que, en el velorio de su madre, se lamentaba de que doña Leonor no hubiera alcanzado los 100 años y muriera un años antes: “Se ve que la señora tiene un respeto notable por el sistema decimal”.

³ Cuando a Chesterton le preguntaron sobre qué libros llevaría a una isla desierta, respondió sin dubitar: “Un *Manual para construir botes*”. Con ello afirmaba la condición social del hombre y su anhelo de reinsertarse en el seno de la comunidad humana.

En varios pasajes de su obra, Borges, encomia la relectura. Y advierte que pocos son los libros que la merecen. Recuerdo, cuando yo era estudiante de Letras y, para concretar una monografía para la cátedra de Juan Carlos Ghiano –crítico de afinidad radical, pero con la suficiente flexibilidad para reconocer los valores de la obra de quien tenía otra posición política–, visitaba a Leopoldo Marechal durante su insularidad política, en el departamento porteño, me sorprendió la exigüedad de su biblioteca personal, cuyo cuerpo tenía cuatro estantes y una anchura de dos metros, no más, y que represaba unas doscientas obras, a las que se veía muy manidas por la frecuentación. Allí estaban los libros a los que volvía con ojo diurno y nocturno: Platón, la *Biblia*, una antología de presocráticos, etc. Cuando le pregunté por qué estrechaba a esos pocos volúmenes sus lecturas, me contestó: “Son suficientes: los clásicos y los dilectos, los que merecen relectura”.

En nuestros días se ha puesto de moda el verbo “revisitar”, a partir de su forma inglesa, y del adjetivo que generó: “revisitado”. La relectura es una de las formas de la revisita, y la aplicamos a diversa índole de textos: filmicos, plásticos, literarios. En todos los casos, experimentamos descubrimientos de aspectos, detalles, matices, sentidos, relaciones, que no habíamos percibido en nuestro primer contacto. En el cine, de una manera más física, descubrimos en un segundo plano realidades que se mueven detrás del primero en que ocurre la acción principal, y que no habíamos advertido en nuestra primera visita. En la pantalla, la película nos imprime su ritmo a los visores, y nos exige determinada velocidad perceptiva, independiente de la voluntad del espectador⁴. Igual-

⁴Eso, en el cine. El manejo, en las versiones en devedé, de los botones del control remoto para rebobinar, avanzar cada vez más aceleradamente o retroceder el filme, ha variado esta situación. Hoy podemos, como en un libro, volver páginas atrás, y rever las escenas, generar ralentis en el movimiento o aceleraciones, saltar episodios, etc.

mente, en la música, respecto del oído en la interpretación musical en vivo, desde un cantante individual a una ópera⁵.

La música, el cine, el teatro, la ópera, el teleteatro, la radionovela en su representación pública no pueden ser tomados a voluntad por el perceptor, visor o auditor, o ambas cosas a la vez. Nos debemos plegar a su desenvolvimiento o desarrollo, o perdemos el tren. Sí, en cambio, lo ha permitido siempre el acto de leer, que es privado, personal, individual, aislado: un lector con un libro en sus manos es dueño de su ritmo lectural. Desde que se inventó la escritura, se dieron las dos posibilidades de la relectura: la inmediata y la mediata. En la primera, acabada la frase, el párrafo, el capítulo, podemos volver sobre nuestros pasos, saltando al comienzo y retomándolo, recursándolo. Esta es la forma de relectura que ejercemos para ahondar, aclarar lo que acabamos de andar en el camino lector. Es la que solemos aplicar a cuentos y novelas policiales en las que percibimos que se nos ha escapado un detalle en la rápida marcha lectora, que puede ser el comienzo de un ovillo; o intuimos que se nos ha deslizado una frase o pasaje que contiene larvadamente información clave para la trama. El lector deformado, por serlo solo de un género literario (que es una de las formas disimuladas del analfabetismo), si es frecuentador de relatos policiales, leerá el *Quijote* desde la sospecha: “En un lugar de la Mancha, de cuyo nombre no quiero acordarme...”. Y el lector, regresa al comienzo de la frase: “¿Por qué no quiere acordarse? Aquí hay ocultamiento y...”. Y así parecidamente.

Gracián habla de los textos que requieren “pleiteada lectura”, esto es cierto grado de discusión, de diálogo, alegato y defensa, como en un tribunal, a medida que uno los cursa y los recrusa. Exigen relectura.

⁵ Las técnicas actuales de reproducción de música abren múltiples “manipulaciones” por parte del auditor.

La relectura mediata es la que se realiza transcurrido un cierto tiempo desde la primera visita al texto. Y es la que nos gratifica con la apertura de nuevas ventanas que no habíamos advertido.

Séneca, en su *Epístola II*, señala que hay dos maneras de recorrer el terreno de textos desconocidos; él lo aplica a la lectura de escritos de filósofos ajenos a su sistema estoico: el *transfuga* y el *explorator*. El primero⁶ atraviesa el campo con precipitación, con poca atención a los accidentes del suelo. Lo ha cursado, sí, pero no ha reparado en casi nada de lo que en él había. El *explorator*, en cambio, camina por el escrito de manera más ordenada y sistemática, con atención a las diversas formas de los relieves textuales. En rigor, Séneca –más allá de su aplicación personal– tipifica dos formas de lector y de lectura: la lectura rápida, desatenta a detalles significativos del terreno: desvíos, altibajos, colinas y depresiones, en fin, como sobrevolando el espacio. La otra forma avanza con voluntad de cartógrafo. El tipo del tránsfuga no genera relectores, sí el del explorador.

Pascal nos advierte que hay un doble riesgo al leer un texto: el leerlo muy rápidamente o el leerlo muy lentamente. Ambas formas nos distancian de lo que el texto realmente dice. Si se lee rápidamente, se saltan aspectos que pueden ser esenciales; si se lo lee muy lentamente, el lector comienza a proyectar desde sí lo que no está en el texto y cree descubrir en él. El lector “lento” comienza a *suponer*, a poner por debajo de la letra, lo que luego cree percibir. Es una forma de proyección previa y descubrimiento inmediato de lo que el lector puso en la letra y luego, lo halla como persistente. El ideologista lee así, de cualquier signo y color que sea.

El lector debe ser flexible y seguir el ritmo que el texto impone o pide. Nadie puede precipitarse en el cursado de las páginas de *En busca del tiempo perdido*. Ni demorarse en las de *Las aventuras de Tom Sawyer*. Hay lectores necesitados de indicaciones lectoras, como en las partituras: aquí leer *molto vivace*, aquí leer

⁶El mismo vocablo lo define: “*transfuga*” corre a través del terreno.

moderato. O como en las indicaciones viales: “Despacio, Reduzca la velocidad, Mínima 100”, etc.⁷.

Hay una tendencia a excluir las obras clásicas, como la *Odisea* o *El Quijote*, de las listas de lecturas para adolescentes. No hay fundamento para ello. Por supuesto, es insano dar la lectura íntegra de la obra cervantina a un muchacho de escasos doce años. Le generará un rechazo visceral y vitalicio. Pero sí, podemos avanzar con los siete primeros capítulos, que constituyen una primera salida y regreso del héroe. Tienen una unidad propia, aunque no aparece allí la figura de Sancho⁸. O bien, seleccionar un par de pasajes que mantengan cierta esfericidad en su desarrollo. Los vendedores de vino dicen “Hacer boca”, por dar a probar algunos sorbos de la bebida que promueven y con ellos despiertan la apetencia.

El muchacho que curse esos capítulos o pasajes escogidos, va a entender –con las aclaraciones de lengua necesarias– primero el nivel fáctico de esas aventuras; con algo más de esfuerzo y ayuda, accederá al nivel temático y percibirá el juego entre la dignidad de los ideales del caballero y la malignidad de los hombres, o la dureza de la realidad que los ignora. Pasados los años, revisitará el texto y entonces calará en otros niveles, no advertidos en aquella primera lectura.

Esta relectura enriquecedora responde a la advertencia de Heraclito: “Nadie se baña dos veces en el mismo río”⁹. El dicho del presocrático responde a doble razón: las aguas del río han seguido fluyendo y no son las mismas de la primera vez que en ellas nos sumimos; y el hombre que baja al río, tampoco es el mismo, ha

⁷ Frente a los lugares comunes de los carteles en las rutas, pueden citarse dos que merecerían el rescate del “Proyecto Cartele” (sic) “Despacio, no hay hospital” y “Circule con cuidado, no hay escuela”.

⁸ Incluso, se ha postulado que, en su origen, Cervantes pensó estos capítulos como una de sus “novelas ejemplares”.

⁹ Así lo cita Platón en el Cratilo. Plutarco trae: “En el mismo río no es posible bañarse dos veces”. V. Los filósofos presocráticos. Introducciones, traducciones y notas de Conrado Eggars Lan y Victoria E. Juliá. Madrid, Planeta-Agostini, 1998, pp. 95 y 28, respectivamente.

cambiado, como buena criatura temporal, a la que la experiencia le ha ido decantando su sedimento. Río y hombre fluyen como lo temporal.

Que un texto cambie como un río parece rechazable, pero filológicamente se da. Tomemos la primera frase del *Quijote*, que antes mencionaba: “En un *lugar* de la Mancha, de cuyo nombre *no quiero acordarme...*”. En ella hay, por lo menos, dos cambios desde el siglo xvii al xxi. a) El vocablo “lugar” no tenía el sentido de vaguedad designativa que hoy tiene; entonces significaba “una aldeita” o “pueblo pequeño”. b) “No quiero acordarme” no se refiere a una decisión voluntaria de no hacerlo, sino a una imposibilidad, quiere decir: “no puedo acordarme”. Para muestra, basta la frase de apertura. Al plano de la letra se le suma la perspectiva del lector, que acude, pasado el tiempo, al mismo río. La experiencia de vida, por un lado, y otras lecturas –por ejemplo, novelas de caballería, el libro de Unamuno sobre la novela de Cervantes, crítica literaria sobre el libro mayor de la lengua, etc.– le han aguzado la atención y la comprensión para aspectos que antes no pudo ver, por no tener el muchacho o la chica vida densa y experimentada, ni disponer del bagaje cultural necesario. Nada digamos si el lector ya no es un muchacho del montón, sino es nada menos que un Pierre Ménard, que por poder releerlo a su manera, lo puede rescribir. Obvio desarrollar esto que ha hecho correr ríos de tinta¹⁰.

Sin llegar a aceptar, en forma radical, aquello de Oscar Wilde de que la niebla de Londres era una percepción a la que nos habían acostumbrado los cuadros de los impresionistas, algo de esto hay en la modificación de interpretación que el cursado de otros libros genera en la relectura de los textos ya leídos. Las lecturas nos modifican la visión de la realidad. Es imposible ver adámicamente una plaza con una fuente, en otoño, sin verla a través del poema sabido de Antonio Machado; o un mero edificio de varios pisos,

¹⁰ Recordemos al lector que la pieza borgesiana “Pierre Ménard, autor del Quijote”, está en Ficciones.

sin que se nos instale el poema de Fernández Moreno: “Setenta balcones...”. La previsión se nos interpone.

La relectura permite, entre tantas cosas, descubrir el enlazamiento sabio que la ardida retórica ha ejercido sobre nosotros en la lectura virginal, los recursos de la palabra y sus efectos, los artificios astutos que nos manipulan sutilmente si cumplen con su doble condición: ser eficientes e invisibles, a la vez, como una inconsútil tela de araña. La primera lectura es, debe ser, puro gozo; un dejarse ir, manejado por los recursos del autor, con docilidad, sin reticencias ni aduanas, por ascensos y descensos, desvíos y retornos del verso o de la prosa. Una segunda lectura la hacemos desde una mirada crítica, analítica, evaluadora de esa primera gozosa. La impertinencia de detenerse en la primera lectura para analizar los procedimientos del autor –cómo maneja los encabalgamientos y los juegos ecoicos de la rima; cuál es el punto de vista desde donde se nos narra la vida, etc.– quiebra ese primer contacto que debería ser puramente hedónico. Esta práctica nociva se ha instalado en nuestras facultades, olvidando los buenos preceptos de la sabia tradición francesa del *commentaire du texte*. Pero el deseo de tener el control en nuestras manos nos lleva a aplicar el análisis profesional al tiempo que cursamos el texto y, como dice el refrán: “El gozo, al pozo”.

A diferencia de lo que se dice, con verdad, de segundas partes de libros y películas, en los libros, si estos son valiosos, la relectura siempre es un premio. Segundas lecturas fueron provechosas y gustosas, claro que de textos que valgan la pena, o el regozo, por ser justos.

Cuando éramos escueleros, en las clases de Geografía trabajábamos a partir de un croquis que solo contenía el contorno de la República Argentina. Y, limitados por ese perímetro, pegábamos un papel de manteca en el que marcábamos el sistema de los ríos, luego, sobreponíamos otro papel con la división política, y un ter-

cero, con las capitales de las provincias y así completábamos un mapa del país. Las sucesivas relecturas de un texto van integrando gradualmente una visión crecientemente completa de él, en una tarea que asemeja aquella de la cartografía elemental de la escuela primaria. El refranero nos pauta ese proceso gradual: “De a uno come la gallina y se enllena” o “Poco a poco hila la vieja el copo”.

En la primera lectura de la fábula vemos a la oveja como tal. En la segunda, hemos reparado en la frase esopiana: “De te fabula narratur”. “De vos habla la fábula, chabón, y no de una oveja”, le diría un argentino avisado a otro. Y vemos al hombre en la oveja. Es una oveja de doble fondo que nos lleva a la aplicación a lo humano. Es como dice Mallea: “En la literatura en la que hablan delfines sobre delfines, en realidad, hablan humanos adelfinados o delfines humanizados”.

La relectura des-cubre, des-tapa, des-vela. Es apofántica (perdón por el esdrújulo, enfático pero preciso), pues nos muestra la realidad detrás de la letra.

La primera lectura debe afirmarse con vigor en el nivel literal del texto, en su comprensión cabal. Sin este apoyo, todo es oscilante y un tembladeral. Tzvetan Todorov recuerda la necesidad inicial de fijar el sentido literal con la mayor precisión posible. No siempre es fácil hacerlo, aunque parezca obvio. Y de esta imprevisión nacen muchos malos entendidos. La aplicación de la atención al renglón es penetrativa y venteará los siguientes niveles de sentido. Detrás del primer sentido básico, está el “seso escondido” –del que hablaba el sutil judío Pedro Alfonso en su *Disciplina clericalis*–, el sentido segundo y el tercero y un cuarto, quizás.

San Agustín, en su abordaje lector a las Sagradas Escrituras, halla tres niveles diferenciables. Santo Tomás señala cuatro, que

aplicará Dante, en la “Carta al Can Grande de la Scala”, preliminar a *La divina comedia*, a su propia obra. El versículo del salterio dice: “Y salió el pueblo hebreo del cautiverio de Egipto”. 1) sentido literal histórico; 2) sentido alegórico: salió el hombre de una situación dificultosa; 3) moral: salió el hombre de la esclavitud del pecado, y 4) anagógico: salió el alma dela cárcel del cuerpo (*soma, sema*).

Hay ediciones anotadas de los grandes textos que auxilian, con su aparato crítico de notas, a una relectura gradualmente más comprensiva. El co-mentario es el mentar juntamente. La nota es el hombre anejo al texto. La apostilla marginal puede ser aperitiva del texto mismo. Otras veces, en cambio, no son notas filológicas, sino logofílicas, como aquella a la manera de la que apunta Marco Denevi: “Dice el texto: ‘períptero’”. Aclara el crítico: “Lo que rodea la cella”. Con lo cual quedamos tan apampados como antes. Ejemplos de esta índole sobreabundan en las ediciones anotadas para nuestros niveles primario y secundario por docentes sin experiencia en el comentario de textos.

Relectura es el nombre de la mejor lectura, de la lectura comprensiva, penetrativa, profundizadora. Ella supera la costra de las apariencias, calando cada vez más hondo. “So mala capa yaze buen bebedor”, dijo el Arcipreste, y le dio al tinto.

Borges ha dicho: “Un libro clásico es aquel que es susceptible de interpretaciones sin término”. Y, de manera ejemplificante, en un poema, destinado a la epopeya homérica, nos dice: “La *Odisea* / que cambia como el mar. Algo hay distinto / cada vez que la abrimos...”¹¹. Y esta es la aventura de toda odisea lectora en esa obra en la que el héroe y nosotros nos movemos sobre “la salada llanura de las aguas sin fin” (vv. 100-101), fluidas y cambiantes, casi proteicas, que todo texto clásico nos ofrece.

Con variante y ampliación del dicho, cabe estimar: “Dime con quién andas, dime lo que comes, dime lo que vistes, dime lo que

¹¹ “Nubes I”, en Los conjurados.

lees y te diré quién eres', es un aforismo cierto, pero te conoceré mejor si me dices lo que relees.

En estos momentos, se ha prescindido en la educación de un plan de lecturas previsto para toda la escuela primaria y, luego, otro para la secundaria, graduado por dificultades, variado por géneros y estilos, etc. En ausencia de programas ("letra anticipada", en latín) de lectura, se va leyendo –si se lee– lo que cae a mano, o nos deja caer alguna improvisada sugerencia oficial. Al no hacer selección, damos en la improvisación, rasgo identitario nacional, si los hay, con lo que alimentamos desde ese ejemplo una tendencia al repentismo. O se ejerce la pervertida habitud de dar muñones de textos para leer, no íntegros, sino amputados, y desraizados de su libro, mediante la fotocopia sin identificación de origen.

Las facultades e institutos formadores de nuestros docentes han desterrado de sus planes de estudio las cátedras de Comentario de Textos, que desarrollaban, por pasos, en el estudiante la capacidad comprensiva, la posesión firme de los contenidos, el juicio estimativo; facilitaba la comparación textual, motivaba la discusión y la complementariedad de los aportes de todos; exigía la aplicación de la atención a detalles reveladores, aguzaba la penetración en segundas intenciones, y un largo etcétera.

La relectura es la posibilidad de la excelencia del acto comprensivo lector. Leer textos semánticamente densos; comentarlos luego, con el aporque y aporte de interpretaciones variadas, de bibliografía esclarecedora, de explicaciones tentativas. Y entonces, releerlo reflexivamente incorporando en el acto de la relectura todos los comentarios y proposiciones que hemos visto, haciéndolos simultáneamente convivientes y disputantes¹².

¹² En ocasión en que Francia detectó que un 10% –nosotros superamos el 52%– de sus alumnos egresados del Bachillerato no tenían una cabal lectura comprensiva, convocaron de urgencia a Jack Lang, exministro y hombre experimentado. Una de las cuatro medidas básicas que adoptó fue instaurar ejercicios de comprensión de textos en todas las materias básicas, no solo en lengua y literatura.

Parece realmente utópico proponer relecturas en una escuela argentina en la que el aprendizaje de la competencia lectora básica, en gran cantidad de establecimientos, se está extendiendo hasta el tercer grado; en la que no se propone un plan de lecturas para todo el recorrido de la enseñanza; en la que la mitad de nuestros egresados no tienen lectura comprensiva; y en un país donde el promedio de lectura de sus habitantes es menos de un libro por persona y por año.

Quienes estiman que las utopías son desdeñables por irreales y asocian lo “utópico” a la ensueñoación delirante, a lo que los italianos llaman el *fantasticare*, no advierten que se pueden leer las carencias de un país o de un mundo por las utopías que genera, pues revelan la aspiración de lo ausente. Las buenas utopías son denuncias del estado de cosas y de la altura de los tiempos. “Por sus utopías los conoceréis”. Todo mapa debe tener su isla de Utopía que es la sede de la denuncia de las carencias del reino.

NUEVAS PUBLICACIONES DE LA ACADEMIA

Legislación educativa. Temas de educación y cultura. Tomo II. Colección “Estudios”, de Jorge Vanossi.

El contenido de este volumen, con trabajos y estudios del académico **Jorge Reinaldo Vanossi**, en torno a la educación y la cultura, responde a la necesidad de completar el tomo anterior, que estuvo dedicado a los aspectos legislativos concernientes a los diversos ciclos educativos y a los históricos y políticos más directamente conectados o relacionados con la estructura de enseñanza-aprendizaje. Como la idea central sigue siendo la intención de incluir la capacitación y el esclarecimiento formativo en el ámbito de la seguridad social –tan importante como la seguridad personal y la seguridad jurídica–, para cubrir los riesgos que se padecen en la vida y, muy especialmente, el de la no capacitación, esta segunda parte intenta completar aquella línea de pensamiento que anima al autor. Son, pues, aspectos afines al núcleo de la cuestión, muchos de los cuales han sido materia de comunicaciones en el seno de la Academia Nacional de Educación y mantienen una plena actualidad para seguir reflexionando y actuando en pro del perfeccionamiento (o la mejoría) de nuestra calidad educativa que viene descendiendo tan acentuadamente a la par de la declinación institucional de la República.

Magisterio y formación docente en la provincia de Corrientes, de la académica correspondiente en la Provincia de Corrientes, Prof. **Catalina Méndez de Medina Lareu**. El acto de presentación del libro se realizó el 7 de mayo en el Recinto de la Honorable Legislatura de la Provincia de Corrientes, a las 19 horas.

Índice del libro

Introducción

Capítulo I: La educación en la época colonial

Capítulo II: La escuela franciscana y las “Escuelas de la Patria”.

Capítulo III: La obra educacional de Pedro Ferré

Capítulo IV: La educación en el período pos-Ferré – creación de la Universidad San Juan Bautista

Capítulo V: La gestión de Juan Gregorio Pujol: Ley de Instrucción Primaria y Escuela Normal de Preceptores

Capítulo VI: La fundación del Colegio Nacional (1869) y de la Escuela Normal Anexa (1870)

Capítulo VII: Las leyes de educación común de 1875 y 1886

Capítulo VIII: Las escuelas normales creadas en el siglo XIX

Capítulo IX: Las maestras norteamericanas

Capítulo X: La “edad de oro” de la escuela correntina

Capítulo XI: Período de transición y Ley Láinez

Capítulo XII: La etapa peronista

Capítulo XIII: Las escuelas normales del siglo XX

Capítulo XIV: El cierre de los ciclos de magisterio

Capítulo XV: Los institutos superiores de profesorado

Capítulo XVI: Estudios universitarios y formación docente

Capítulo XVII: Situación actual de la formación docente

Capítulo XVIII: Epílogo

Bibliografía consultada

Agradecimientos

LA ACADEMIA DE EDUCACIÓN EN LA FERIA DEL LIBRO

VISITA DE LA DIRECTORA DE LA FERIA INTERNACIONAL DEL LIBRO

El 3 de diciembre asistió, especialmente invitada por el presidente a la reunión plenaria de la ANE, la directora de la Feria Internacional del Libro, Prof. Gabriela Adamo. Expuso la mecánica de las Jornadas de Educación, antes de la apertura ferial e invitó a que en años venideros –ya este año está todo programado– la ANE se sume a los participantes de esa actividad.

Ofreció la posibilidad de organizar mesas redondas sobre temas educativos de interés actual. Y departió amablemente con los académicos dialogando sobre diversos aspectos de la organización de la Feria y respondiendo a las inquietudes de los miembros.

De esta oferta sugerida por la directora, nació la conformación de dos mesas redondas integradas por académicos: “La calidad educativa y su evaluación”, con la participación de los académicos Alieto Guadgni, María Antonia Gallart y Hugo Juri. Y otra sobre: “La formación docente”, de próxima conformación.

MESAS REDONDAS DE LA ANE EN LA FERIA

Nuevamente la Academia Nacional de Educación participó exitosamente en la Feria Internacional del Libro de Buenos Aires, que se llevó a cabo en La Rural desde el 25 de abril hasta el 13 de mayo.

Para esta nueva edición, la trigésima novena, nuestra institución trabajó, al igual que el año anterior, en forma conjunta con todas las academias nacionales participantes de esta Feria. Con-

formaron un único stand, dividido por institución, denominado el “Stand de las Academias”.

En dicha exposición, la Academia Nacional de Educación presentó las mesas redondas, en el marco del Programa Cultural de la Feria, sobre “Los desafíos de la formación docente”, donde expusieron los académicos Prof. Alfredo van Gelderen, Dr. Jorge Ratto y Dr. Julio César Labaké; y sobre “La calidad educativa y su evaluación”, en la cual disertaron los académicos Alieto Guadagni, Hugo Juri y Ruth Sautu.

El 26 de abril de 2013 de 18.30 a 20. Sala Juan Villafaña – Pabellón Amarillo.

Mesa redonda: “LOS DESAFÍOS DE LA FORMACIÓN DOCENTE”.

Participan: Alfredo van Gelderen, Julio César Labaké y Jorge Ratto.

“Educación emocional y formación docente”.

Dr. Julio César Labaké

–Es necesario que atendamos simultáneamente a la educación intelectual y a la educación emocional, porque el ser humano es ambas dimensiones a la vez. Se puede ser instruido y no ser una buena persona.

–El docente que se está formando debe atender a su propia educación emocional para madurar su capacidad de modelar sus conductas, para trabajar luego con sus alumnos y para capacitarse como líder de grupos de adolescentes.

“Hacia una identidad de la profesión docente”.

Dr. Jorge A. Ratto

Los actuales desafíos en la formación inicial y continua de los docentes

–Fomentar y expandir la profesionalización de los docentes en los distintos niveles del sistema educativo argentino.

–Impulsar y sostener un proceso de evaluación permanente de las prácticas pedagógicas y de la gestión institucional de las escuelas en su contexto.

–El desarrollo profesional de la docencia como proceso permanente y dinámico. Las competencias para el “ser profesional docente”.

–Dominio del saber específico o propio: competencias científicas y didácticas.

–Concepción ética de la profesión: sólidas competencias éticas.

–Empatía comunicacional: el clima escolar.

–Autoestima: confianza y espíritu de superación.

“Formación profesional colaborativa”.

Prof. Alfredo van Gelderen

–El desafío es formar primordialmente para un ejercicio profesional, cuya realización se dará en una institución: la escuela.

–Formación profesional para una acción colaborativa, de equipo técnico.

–La educación de calidad será posible si se concretan “escuelas buenas”: con recursos materiales y humanos profesionales que programan curricularmente la gestión, la conducción de la escuela y los desarrollos en las aulas.

–Los futuros profesionales de la educación deberían recibir una formación inicial que incluyera saberes y competencias, para el cumplimiento de todos los fines de la escuela, que son:

–La formación integral de todos y cada uno de los alumnos.

–La orientación necesaria de las familias, para aportar, para aceptar y defender los principios comunitarios escolares.

–La capacitación profesional permanente, para superar, en el equipo y en el ejercicio profesional, las mantenidas insuficiencias iniciales de la carrera docente.

–El aporte técnico para lograr el clima necesario de una institución que debe responder a las exigencias culturales y sociales

en constante transformación, para su ejercicio crítico cultural, con sentido ético-moral permanente.

Mesa redonda: “LA CALIDAD EDUCATIVA Y SU EVALUACIÓN”.

Participan: Alieto Aldo Guadagni, Hugo Juri y Ruth Sautu

El 29 de abril de 2013 de 19.30 a 21. Sala Juan Villafaña – Pabellón Amarillo.

“Calidad educativa para la igualdad de oportunidades”.

Dr. Alieto Aldo Guadagni

La calidad educativa es fundamental para poder avanzar hacia la igualdad de oportunidades.

Es necesario fortalecer la calidad de la educación desde el nivel inicial, particularmente de la correspondiente a los sectores socioeconómicos más desfavorecidos. Se puede ver el PowerPoint en el siguiente enlace www.acaedu.edu.ar/.

“La calidad educativa y su evaluación”.

Dr. Hugo Juri

Si fuera necesario reducir a dos grandes temas los problemas de la educación podríamos titularlos inclusión y calidad; sabiendo que, desde la política pública, no hay calidad sin inclusión y viceversa, no podemos hablar de inclusión si no es a una educación de calidad en el más amplio sentido de la palabra.

La calidad educativa tiene importantes elementos subjetivos difíciles de evaluar con técnicas estándares y masivas.

También cuenta con elementos objetivos más relacionados a la instrucción factibles de ser evaluados con diferentes metodologías a veces generadoras de polémicas, pero que debemos analizar, perfeccionar y utilizar, pues no se puede planificar correctamente si no evaluamos el punto de partida y el proceso de mejoramiento de la calidad a través de las estrategias seleccionadas.

Acto de presentación del libro *La enseñanza de la ingeniería en el siglo XXI. Teaching engineering in the twenty-first century*,
de Horacio C. Reggini

Se realizó en la Feria Internacional del Libro de Buenos Aires 2013, el martes 30 de abril a las 15.30 en la sala Leopoldo Lugones, Pabellón Amarillo, con la participación de los académicos Olga Fernández Latour de Botas (Academia Argentina de Letras), Jorge V. Crisci (Academia Nacional de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales), Roberto M. Igarza (Academia Nacional de Educación), y el autor.

“Presentación”, por Jorge V. Crisci del libro
La enseñanza de la ingeniería en el siglo XXI,
de Horacio C. Reggini

No encuentro mejor manera de celebrar la presentación de un libro de Horacio Reggini sobre educación, que recordar las sabias palabras de nuestro prócer Domingo Faustino Sarmiento en su libro *De la Educación Popular*, de 1849:

El poder, la riqueza, y la fuerza de una nación dependen de la capacidad industrial, moral, e intelectual de los individuos que la componen; y la educación pública no debe tener otro fin que el aumentar estas fuerzas de producción, de acción y de dirección, aumentando cada vez más el número de individuos que las posean.

Hoy día la educación no solo sostiene la grandeza de una nación, como lo señala Sarmiento, sino que también es el fundamento esencial de la democracia. Como bien lo ha expresado el

educador estadounidense John Dewey, la democracia sin educación es un espejismo.

Nadie duda de que el contorno de nuestro tiempo está delineado por la Ciencia, la Tecnología, la Ingeniería y la Matemática, disciplinas que configuran la visión científica del universo. Por lo tanto, en sociedades democráticas, es fundamental que el ciudadano tenga un cierto grado de conocimientos sobre esta visión.

El ciudadano alfabetizado científicamente ejercita sus derechos políticos en situaciones de vida que tengan que ver con estas cuatro disciplinas, comprende sus conceptos claves y principios, y usa el conocimiento sobre ellas y el modo científico de pensamiento para desenvolverse como individuo y como ciudadano.

La Ingeniería, el tema del libro de Horacio Reggini, está atravesando el período más excitante de su historia. El explosivo avance en conocimientos, instrumentación, comunicación y capacidades computacionales ha creado un escenario de desafíos extraordinarios para la sociedad toda y especialmente para las siguientes generaciones de ingenieros.

En ese futuro tan cercano, se necesitarán ciudadanos alfabetizados científicamente. Pero también se necesitarán ingenieros innovadores, con la capacidad técnica para enfrentar un mundo globalizado de cambio constante y sofisticadas tecnologías. Ingenieros comprometidos con el esfuerzo por alfabetizar científicamente a sus conciudadanos; que puedan leer el pasado y tomar sus lecciones para mejorar el futuro y poseedores de una cultura humanista que enriquezca su visión del hombre y su lugar en el universo.

Horacio Reggini ha emprendido en este volumen la difícil y benemérita tarea de repensar la educación de la Ingeniería frente a los desafíos de ese futuro. Para ello rememora los hechos y las fuerzas ocurridas en la historia de la Ciencia y la Tecnología, que ejercen influencia en el presente y que se deben conocer para actuar adecuadamente en la configuración del futuro de la enseñanza de la Ingeniería. Lo hace de una manera admirable y nos

lleva en un recorrido que fascina, pues nos acompañan, Richard Buckminster Fuller, Joseph Carl Licklider, Italo Calvino, Walt Disney, Jorge Luis Borges, Leonardo Da Vinci, Galileo Galilei, Paul Valéry, Domingo Faustino Sarmiento y Alfred Whitehead.

No es casual que sea Horacio el que haya ejecutado tan noble tarea educativa, pues es un representante genuino de esa raza de maestros, que saben, enseñan, dan un paso adelante, orientan, marcan caminos, despiertan curiosidad y alientan vocaciones. Además, Horacio construye con talento puentes entre disciplinas, posee un oído finísimo al que no se le escapa el menor diapasón de la época y nos commueve con su pasión sin límites por contribuir al progreso de la cultura.

La publicación de un libro sobre la enseñanza de la Ingeniería en el siglo XXI, de Horacio Reggini, es un canto de esperanza para aquellos que creen que la grandeza de una nación y la democracia de una república se basan en la educación de sus ciudadanos.

Por ello, el libro que nos ocupa, ejecutado con brillantez, rigor y amor, merece plenamente nuestro aplauso y nuestra gratitud conmovida.

Muchas gracias.

JORGE V. CRISCI
Académico Titular
Academia Nacional de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales

“Presentación”, por Olga Fernández Latour de Botas
del libro *La enseñanza de la ingeniería en el siglo XXI*,
de Horacio C. Reggini

Constituye para mí una muy grata misión la de participar en este panel de la Feria del Libro 2013, para presentar la obra del múltiple académico, educador ferviente y avezado escritor, que es el ingeniero Horacio Carlos Reggini.

Otros libros de este autor hemos leído con interés y, en ocasiones, los hemos comentado públicamente, sobre todo porque han iluminado con matices nuevos los conocimientos generalmente divulgados sobre personalidades como la de Domingo Faustino Sarmiento, Eduardo Ladislao Holmberg o Florencio de Basaldúa, entre otras.

Hoy estamos ante una obra directamente relacionada, desde su título, con la carrera universitaria y la vocación fundamental de Horacio Reggini, la Ingeniería, puesto que el libro se titula: *La enseñanza de la ingeniería en el siglo XXI* y, ya que figura también en la tapa, ese mismo título, como en espejo, pero volcado al inglés *Teaching Engineering in the Twenty-First Century*, ya que se trata de una edición bilingüe.

Como siempre ocurre con las obras de Horacio Reggini, debemos comenzar por destacar la originalidad de este autor. ¿En qué estriba tal cualidad en este caso? Creo que, sobre todo, en su empeño por lograr lo que, precisamente, la Fundación El Libro nos propone este año como consigna general de la Feria: “libros como puentes”. Parece lógico y casi obligado que tal condición aparezca en la obra escrita por un ingeniero, pero bien sabemos que tal actitud no es frecuente en el ensayo contemporáneo. Una mal entendida derivación del estructuralismo, cuya finalidad inicial no fue destructiva sino, por el contrario, cohesionante, hace que un gran número de trabajos que se nos muestran como originales, sobre diversos temas, sean en realidad emergentes de una suerte de juego desintegrador. A fin de conocer y de mostrar los elementos constitutivos de los fenómenos, el deconstructivista desglosa sus distintas partes y las analiza separadamente, a veces hasta la saciedad, pero lo que generalmente le ocurre es que después no encuentra el camino para volver a integrar dichas partes en un todo funcional y coherente, por lo que se quedan ante el hecho deconstruido como el niño que hace pedazos su juguete y luego acude, llorando, a su padre para que lo vuelva armar, cosa que a veces no resulta posible hacer.

Lo opuesto es la propuesta de Reggini. Desde la ilustración de tapa, la obra nos ofrece la imagen de un camino, de un camino singular, parabólico, funcionalmente tendido para evitar las olas que azotan los pilotes de un puente y cuyas dimensiones podemos inferir de las de un automóvil que circula por él. Nada más propio para un libro dedicado a la enseñanza de la Ingeniería en el siglo XXI: el camino como método, una invitación a comunicarnos, a construir elementos facilitadores, para el bien de la sociedad.

Los diversos ensayos breves que constituyen el cuerpo de la obra nos muestran un panorama de los variados intereses del autor, de la pluralidad de sus propuestas, del acierto de sus opciones en materia de autores admirados y de ideas recomendadas. Su valoración de los maestros es hoy inusual y commovedora, como ocurre con su referencia final que, con humildad y grandeza, dedica al ilustre Mario Bunge.

Me alegra poder compartir con ustedes esta celebración de un libro notable y felicitar a su autor, y a la familia de su autor, por esta nueva y valiosa contribución a la cultura argentina

DRA. OLGA FERNANDEZ LATOUR DE BOTAS
Academia Argentina de Letras

“Presentación”, por Roberto M. Igarza del libro
La enseñanza de la ingeniería en el siglo XXI,
de Horacio C. Reggini

Muchas gracias por la invitación. Me siento muy honrado. Descubrí al ingeniero Reggini leyendo sus textos en los años ochenta. Casi simultáneamente, lo conocí como editor. Influyó en mí en ambos roles. Cabe sintéticamente mencionar que su editorial publicó en 1985, en la Argentina, la traducción de *The Second Self*, de Sherry Turkle, autora que recién se haría popular con una edición en español de su libro *The Life on the Screen*, varios

años después. En 1986, publicó a Marvin Minsky. Una verdadera novedad en español para entonces. En 1988, editó en español un libro de Steward Brand sobre las experiencias del MIT Media-Lab. Desde entonces, quise desarrollar una colección de libros sobre esos temas, que solo 25 años después pude lograr y hoy se llama Futuribles.

Debo reconocer que no sabía cuánto me había interesado Reggini como autor, hasta estos días. Fue preparando esta presentación que contabilicé en mi biblioteca ocho libros de Reggini. Algunos de ellos, son parte de las referencias bibliográficas que acompañan mis cursos, incluso más allá de nuestras fronteras. *Los caminos de la palabra: Las telecomunicaciones de Morse a Internet, Sarmiento y las telecomunicaciones: La obsesión del hilo* son un “must”.

Los libros de Reggini son más ingenieriles de lo que puede pensarse, por su lógica narrativa y su insistente modo de articular conceptos. A las personas que dudan por no saber si los saberes del autor le resultarán inteligibles, les digo que son eficaces en la divulgación. Además, el autor es auténticamente él. Al final del texto, sabrá lo que piensa, aun cuando le parezca que lo abandona frente a una puerta abierta. De eso se trata la labor de Reggini, capaz de navegar con pericia, virtuosidad y sin concesiones, el océano de incertezas en el que suelen debatirse inacabadamente estos temas de interés, acompañando la densidad de información técnica con detalles casi anecdóticos que humanizan y, al mismo tiempo, contextualizan aspectos duros de la historia de las tecnologías.

Él sabe que solo una mirada crítica, prudencial, consciente tanto como realista, puede otorgarle el justo valor a la memoria, en una sociedad en la que el 90% de la información accesible en las redes fue producida en los últimos 24 meses. Por eso, su ejercicio de alternancia entre pasado y futuro, entre memoria y anticipación, no desprovisto de finalidad pedagógica, resulta de tanto interés. Como dice Paul Ricoeur en ese magnífico texto *Le passé avait un futur*,

Reggini enfatiza el valor de la historia como memoria colectiva tanto como la disciplina Historia, a la que llama “maestra de vida”.

Es notable cómo ha sido capaz de describir y explicar los procesos creativos de la era digital, reconociendo en lo fáctico la acción conjunta de la estética, de la narrativa y de la tecnología. En ese sentido, reafirmo una vez más su influencia como autor y editor sobre mi forma de pensar.

Hay muchas cosas que destacar de este libro. Es estupendo su recordatorio de Richard Buckminster Fuller, excepcional diseñador de nuevas ideas y máquinas, especialista de la gramática espacial, premiado entre aquellos que tienen la capacidad de reunir, religar los elementos (“puts things together”), en contraste con aquellos que se dedican a desarmar las cosas (“taking things apart”). No es gratuito que el autor lo resalte como uno de los primeros activistas ambientales que, en tal carácter, forzó el lenguaje creando una terminología propia. Por ejemplo, “efemeralización”, que puede traducirse como “hacer más con menos”. Fuller es el autor de *Education Automation*, en el que afirma: “el conocimiento ya no irá al artesano: irá a las herramientas”, concepto que invita a relevar a las personas del procesamiento de información, personas a las que se les requiere entender los conceptos fundamentales, la significancia de la información, y pensar comprensivamente acerca de esa información.

Más tarde, Reggini se dedica a la obra de Joseph Carl Licklider (1915-1990), partiendo de un magnífico libro de la década de 1960, *Libraries of the Future*, en el que anticipaba los nuevos sistemas que facilitarían los procesos de generación, adquisición, organización y uso del conocimiento, que denominó “sistemas procognoscitivos o procognitivos”, y sobre los que Reggini realiza una trasposición didáctica destacable. El autor va de nuevo al rescate de las personas, las que según estos sistemas, “ya no funcionarían como transmisores o transformadores de información” (*Libraries of the Future*, p. 27), sino como gestores de los canales de acceso, proveedores de criterios y productores de sentido. A

estos sistemas le dedicará una parte sustancial del capítulo “Estructura global de un sistema procognitivo”.

En el capítulo “El futuro no es más lo que era”, se entrevera en la discusión acerca del porvenir y navega eruditamente, escapando de tentaciones deterministas y visiones proféticas. La nueva premisa sugerida está expuesta. El autor alterna sin dubitar, entiéndase, discurre con una forma intelectualizada y enriquecedora de debatir, entre la inacción y la acción, para anticipar rápidamente sus conclusiones. De lo que se trata es de “estar preparados para lo inesperado”. Y preparados significa estar preparados para la acción. Reggini dice: “Al no estar seguros del porvenir, la alternativa para el hombre actual es la acción”.

El ingeniero Reggini, evidentemente, se divierte intelectualmente con el tejido que va entrmando.

El libro expone algunos aspectos teóricos de la adquisición, la estructuración y la aplicación del conocimiento, fundándose en que “hoy disponemos de numerosas posibilidades para unir felizmente lo antiguo con lo nuevo, la tradición con la tecnología, y la sensibilidad estética con la habilidad técnica”. Es siempre admirable su interés por la complejidad y la unicidad del conocimiento en detrimento de la fragmentación y de la hiperespecialización. Al mismo tiempo, y de manera recursiva, ofrece un debate auténtico acerca de cómo enfrentar los desafíos de la construcción social del mundo. Reggini afirma: “Enfrentar las cosas provistos de flexibilidad y libres de prejuicios exige renunciar a cualquier despotismo, por ilustrado que sea. Es necesario ver con la mente y con el corazón, es decir, con mirada de ser humano entero, la complejidad de lo real que coincide con su multiplicidad”.

En el exquisito capítulo “Pautas de consumismo”, se abandona a las sinceridades. Con cuidado, pero concluyente, se expresa sobre el rol de los ingenieros en el diseño y conceptualización de tecnologías y medios. Pone en tensión el rol social y cultural de la ingeniería con los fines mercantiles. No hace falta que lo evidencie permanentemente. Por momentos latente, por momentos más

inexpresivamente, el autor sabe dejar sobre la mesa el sentido de responsabilidad, o si se prefiere la trascendencia que adquiere en nuestros días, la ética negativa. Frente a todo lo que puedo hacer con mis saberes y, sobre todo, con las tecnologías, es necesario saber aquello que no estoy dispuesto a hacer.

En definitiva, el trayecto se orienta a poner en evidencia el aporte de la ingeniería, así como las ideas sobre progreso técnico y su ambivalencia. Como dice Jacques Ellul, puede ser que el progreso técnico no sea ni bueno ni malo, pero tampoco es neutro. De manera compleja, está compuesto indivisiblemente de elementos negativos y positivos. Reggini sabe acomodarse a esta ambigüedad, aceptando la complejidad. Su elaboración está fundada en la tradición humanística, así como en la reflexión interpretativa y crítica del “imperativo tecnológico” y de la obsolescencia como modelo de producción y consumo, estrechamente vinculado al valor social y cultural de las modas y la futilidad.

Creo entender que, en consonancia con Reggini, el peligro sigue siendo que el paradigma tecnocéntrico lidere el proceso y gobierne la forma en que se realiza la introducción de las tecnologías. En contrapunto a una visión “colbertista high tech”, pertenezco al grupo de aquellos que anteponen potenciar las capacidades para el uso y la apropiación de las tecnologías, en detrimento de otras prioridades.

No ingenuamente, el autor continua su trayecto con un apartado sobre modernismo.

No se pierdan, por favor, el apartado “Formas espaciales y especiales”, a mi juicio, deriva gustosa y poéticamente de otros textos mas técnicos, muy anteriores, del mismo autor. Al fin y al cabo, qué diferencia al Reggini de hoy del que escribió el libro *Ideas y formas* en 1985.

Para finalizar, sorprende su posición llana. Casi al final, se dedica a reseñar con cierta admiración, un libro reciente de Mario Bunge, y dice: “Confieso que este final, recomendando la obra extraordinaria de Mario Bunge, constituye lo más importante de

todo mi texto”. Lección de lector, de editor y de crítico, humilde enmascarado.

Si como dice Reggini “Los siglos xix y xx han sido los tiempos del desarrollo tecnológico”, la pregunta que sigue inmediatamente es: ¿qué sentido darle a la educación? ¿Qué sentido otorgarle a la educación técnica? ¿Y qué sentido darle a la tecnología en la educación? Formar cabezas bien pensantes, como diría Edgar Morin, implica lo mismo que antes: formar espíritus capaces de organizar sus conocimientos más que de almacenarlos, enseñar acerca de la condición humana, aprender a vivir (digo yo convivir), aprender a ser capaces de ejercer responsablemente los derechos de ciudadano.

Sé que no es necesario que le haga la sugerencia y mi deseo al respecto de su continuidad como autor y editor. Reggini, ingeniero y, por lo tanto, hombre de acción, seguirá escribiendo. Si me permite, sin embargo, quiero decirle que el debate acerca de las máquinas inteligentes, o si prefiere, acerca de la idea de objetos inteligentes, sigue necesitando de usted. Al fin y al cabo, la Internet de las cosas, la Internet de los objetos, apenas comienza y se necesita inteligencia prudencial para acometer el progreso sin cometer errores irreparables, al menos para la concepción de humanidad que sé, ingeniero, compartimos.

Siga provocándonos. Y no abandone la realización de videos, como los que realizó hace poco más de un año, titulados “Encuentros mágicos”, en los que se planta frente a personalidades del pasado en una virtual conversación.

Reggini, señoras y señores, como pocos, siempre tendrá algo para decírnos sobre el acercamiento peligroso entre utopías literarias, científicas y políticas. Maestro de maestros, ingeniero de ingenieros, aquí me bajo a la espera de su próximo texto.

ROBERTO M. IGARZA
Académico de Número
Academia Nacional de Educación

NOTICIAS

TRES NUEVOS MIEMBROS DE NÚMERO

Marita Carballo, María Clara Rampazzi y Paola Scarinci de Delbosco son los tres nuevos miembros de número que se incorporarán formalmente a la Academia Nacional de Educación en fecha a establecer. Se trata de distinguidas personalidades con una notable trayectoria en el ámbito educativo. Fueron designadas el 6 de mayo de 2013.

Marita Carballo

Licenciada en Sociología.

Marita es académica de número de la Academia Nacional de Ciencias Morales y Políticas desde 2011. Actualmente es presidente de Voices (investigación y consultoría social y política), presidente de ICANA y de la Fundación Compromiso.

Desde 2009 hasta mayo 2012, Marita fue presidenta de Kantar en Latinoamérica, la rama de consultoría e investigación de WPP. Entre 2003 y 2008, fue directora mundial del Sector de Opinión Pública & Social de TNS –con sede en Londres– donde tuvo un rol de liderazgo sobre encuestas de gran escala, como el Eurobarómetro para la Comisión Europea, y era responsable de proyectos en más de 90 países. Fue presidenta de EOS Gallup Europe entre 2004 y 2007. Comenzó su carrera en investigación como presidente y directora ejecutiva de Gallup Argentina (1980– 2001). Desde 1991 Marita sirvió como miembro del Consejo Ejecutivo de Gallup International y en 2003 fue electa miembro honorario vitalicio.

Fue directora del Departamento de Sociología (1989– 2002) y profesora titular de Sociología Política (1986-2002) de la Universidad Católica Argentina. Fue nombrada profesora titular ordinaria de la UCA (2003). Directora de la Tesis de Master de la Universidad del Salvador (1975-80), profesora de Investigación Social en la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires (1974-86), investigadora del Conicet (Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas; 1977-78) e investigadora del Instituto de Investigación Educativas (1976-77).

Además, ocupó posiciones importantes en diferentes organizaciones internacionales y civiles, por ejemplo, el Comité de Sociología Comparada de la International Sociological Association (ISA) y presidente del Comité Liaison de WAPOR (Asociación Mundial de Opinión Pública). Formó parte del Comité Ejecutivo del Consejo Internacional de Ciencias Sociales (2004-06) y también fue miembro del Comité Consultor de UNOPS (United Nations Office of Projects & Services; 2000-02) y del Consejo Asesor Científico de la Encuesta Mundial de Valores (WVS).

Ha publicado varios libros y artículos en revistas científicas y periódicos y es una frecuente expositora en congresos, universidades y foros a nivel mundial. Entre sus libros encontramos:

- Autora Valores culturales al cambio del milenio (N. Mayoría, 2005).
- Autora ¿Qué pensamos los argentinos? (Ed. Cronista Comercial, 1987).
- Editora junto a Alejandro Moreno de El cambio de valores en América Latina, (Méjico, 2013).
- Coautora Public Opinion Polling in a Globalized World (Springer, 2008).
- Coautora Changing values, persisting cultures: case studies in value change. Thorleif Pettersson y Yilmaz Esmer. (Brill, 2008).

- Coautora argentina “Economic Disaster and the Rejection of the Political Class”, con Frederick Turner, edición de Mattei Dogan en Political Mistrust and the Discrediting of Politicians. (Brill, 2005).
- Coautora El otro Modelo (Editorial Nuevo Hacer, 1999).
- Coautora No robarás (Editorial Belgrano, 1997).
- Coautora Ideologías Políticas y Ciencias Sociales, Instituto de Derecho Público, Ciencia Política y Sociología (1996).
- Coautora “Actitudes y valores políticos y laborales: comparación entre Brasil y Argentina”, junto con Carlos Mattheus en Tendencias mundiales de cambio en los valores sociales y políticos. Juan Diez Nicholas y Ronard IngLEhart Editores. (Fundesco, 1994).
- Coautora Por 100 años de Democracia (Eudeba-Prondéc, 1993).

María Clara Rampazzi

Maestra normal nacional. Medalla de Oro. Escuela Normal “Florentino Ameghino”. Luján: Licenciada en Ciencias de la Educación. Universidad de Morón: Maestría en Investigación, Administración y Desarrollo de la Educación. Asociación Universitaria Iberoamericana de Posgrado, Madrid-Salamanca. Centro de Estudios Educativos, Montevideo-Buenos Aires. Argentina Especialización en Tecnología Educativa: Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa, Argentina, Brasil, Chile y Venezuela. Diplomatura en Mejoramiento de la Calidad de la Educación. Agencia Interamericana para la Cooperación y el Desarrollo (AICD/OEA). Washington, DC: Diplomatura en Tutoría Virtual. Instituto de Estudios Avanzados de las Américas. Secretaría Ejecutiva para el Desarrollo (INEAM/SEDI/OEA) Washington, DC. Exbecaria de la Organización de Estados Americanos (OEA).

Asesora pedagógica y miembro del Consejo del Departamento de Materias Básicas de las Carreras de Ingeniería. Universidad

Tecnológica Nacional Facultad Regional General Pacheco. Asesoramiento en Articulación de la Educación Superior en la Secretaría de Políticas Universitarias. Ministerio de Educación. Evaluadora de proyectos de investigación de la Secretaría de Ciencia y Tecnología de la Universidad de Morón. Miembro del Consejo Asesor de la Fundación Funprecit (Fundación para la Interacción de los Sistemas Productivo, Educativo, Científico-Tecnológico).

Docente investigadora categorizada, Programa para el Mejoramiento de la Enseñanza de las Ciencias. Dirección de tesis y tesinas en la Maestría en Docencia Universitaria de la Universidad Tecnológica Nacional y los Ciclos de Licenciatura en Enseñanza de la Universidad CAECE. Docente universitaria de Psicología Cognitiva y Currículo, en la Maestría en Procesos Cognitivos; de Diseño de Sistemas de Enseñanza, en los Ciclos de Licenciaturas de la Universidad CAECE; y de Tecnología Educativa, en la Licenciatura en Educación Permanente de la Universidad de Luján. Docente en Institutos de Formación Docente y maestra de la Provincia de Buenos Aires.

Producción de materiales, tutoría, administración de foros y teleconferencias en el Ciclo de Licenciatura Modalidad a Distancia de la Universidad CAECE. Asesoramiento y capacitación en “Producción de guías didácticas” del personal del Canal Televisivo Cl@se en DIRECTV, para Cisneros Televisión Group. Diseño curricular y producción de materiales en “Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa”, “Proyecto Multinacional de Educación Técnica” y “Proyecto Multinacional de Educación de Adultos”, para la Organización de Estados Americanos (OEA) y en “Programa para la Extensión y Mejoramiento de la Enseñanza Técnico-Agropecuaria”, del Proyecto EMETA del Ministerio de Cultura y Educación– BID.

Presentaciones varias en congresos y publicaciones en revistas nacionales e internacionales, elaboración de documentos para asesoramiento pedagógico, y producción de materiales para uso de las cátedras en las temáticas: “Incorporación de los recursos tec-

nológicos al proceso de enseñanza-aprendizaje”, “Articulación de la Educación Superior”, “Mejoramiento de la calidad” y “Diseño curricular por competencias”.

Paola Scarinci de Delbosco

–Dottore in Filosofía por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universitá degli Studi ‘La Sapienza’ di Roma. Profesora de Enseñanza Secundaria, Normal y Especial en Filosofía, título otorgado por la Facultad de Filosofía y Letras de la Pontificia Universidad Católica Argentina. Profesora Adjunta en la Cátedra de Historia de la Filosofía Contemporánea de la Facultad de Filosofía y Letras de la UCA desde 1979. Profesora part-time en el IAE Business School desde 1996.

Libros:

–Scala, J.; Elorrio, A.; Scarinci P.: *Derechos Humanos: siete casos controvertidos en América Latina*, Ed. Promesa, San José de Costa Rica, 2002, 2.º edición 2011.

–Delbosco, P.; Fabbro, G.; Farré, M.; Piscitelli, A.: *La calidad televisiva*, Buenos Aires, Dunken, 2004.

–Paladino, M.; Debeljuh, P. y Scarinci de Delbosco, P.: *Integridad: Un liderazgo diferente*. Buenos Aires: Colección Emecé IAE Press, 2007.

–Paladino, M.; Scarinci de Delbosco, P.; Alvarez Tejeiro, C.; Casarin, A. y Willi, A. *La responsabilidad de la empresa en la sociedad*. Buenos Aires: Ariel Planeta, 2004.

–Delbosco, P. y Fraile, G.: *El desafío de cada día: Familia y profesión (re) conciliadas*. Buenos Aires, Temas, 2010.

–Paladino, M.; Delbosco, P. et al., *Dar sentido a la empresa*. Buenos Aires, Temas, 2010.

PRESIDENTE DE HONOR

El Pleno, en su sesión del día 6 de mayo, decidió, por unanimidad, otorgarle al Ac. Avelino J. Porto la categoría de “Presidente de Honor”, figura que se incorporó en nuestro Estatuto en sus artículos 29 y 30. Con esta designación, la Academia quiere honrar a quien fuera uno de sus miembros fundadores y presidente de la Casa desde su comienzo institucional, por largos y fructuosos años. No solo ha sido uno de los organizadores de esta institución, sino que la ha sabido gobernarla en momentos harto difíciles, como buen piloto de tormenta, y ha sabido mantener vivo entre los miembros el diálogo allegador y plural, en el respeto de todas las posiciones e ideologías, con la sostenida actitud de un verdadero demócrata.

Su personal sabiduría, su solvencia profesional, su experiencia de vida lo hacen merecedor de esta dignidad académica con la que el Pleno ha decidido distinguirlo y agradecerle.

Al tiempo, hacemos votos para que pueda seguir acompañándonos en nuestras reuniones con su consejo y su sensata opinión y participando activamente en todos nuestros debates y actividades.

En nombre de los académicos todos, y en el propio, lo felicitamos y nos despedimos de usted con respetuosa cordialidad.

PREMIO ADEPA / ACADEMIA NACIONAL DE EDUCACIÓN

El 13 de diciembre, la Asociación de Entidades Periodísticas Argentinas (ADEPA) dio a conocer a los ganadores del concurso anual Premios ADEPA al Periodismo 2012. En la categoría Educación, el jurado compuesto por los académicos Alfredo van Gelderen, Guillermo Jaim Etcheverry y Horacio Reggini dictaminaron como ganadores a los siguientes periodistas:

1er. Premio: Ana Laura Pérez (*Revista Viva*, Buenos Aires)
2do. Premio: María Laura Zavoyovski (*Revista Nueva*)

La Asociación de Entidades Periodísticas Argentinas (ADEPA) cumplió 50 años desde su creación. Celebró una cena por el festejo el 13 de diciembre, a la cual, en representación de la ANE asistieron el académico presidente y el académico vicepresidente 1.º, Pedro Luis Barcia y Antonio Salonia, respectivamente.

PARTICIPACIÓN Y REPRESENTACIONES ACADÉMICAS

Distinciones para los Ac. **Marta Royo y Horacio Sanguinetti**

La Universidad Nacional de Buenos Aires distinguirá como “profesores destacados” a los Ac. Marta Royo y Horacio Sanguinetti. Esta categoría de distinción se creó para los colegios dependientes de la universidad (Carlos Pellegrini, Nacional Buenos Aires) y se entrega, por primera vez, a los profesores que han cumplido una gran labor y trayectoria. El acto de entrega está previsto para el mes de marzo de 2013, con día a determinar.

Declaran personalidad destacada a la Ac. **Marta Royo**

En un proyecto aprobado por la legislatura porteña, la Ac. Marta Royo fue declarada “personalidad destacada de la educación”. La entrega de la distinción, organizada por la diputada Virginia González Glass, se realizará el viernes 7 de diciembre, a las 18 h, en el Salón Perón de la Legislatura de la ciudad autónoma de Buenos Aires.

El martes 11 de diciembre, en el Salón Leopoldo Lugones de la Academia Argentina de Letras, la Fundación Autopistas del Sol

presentó la obra *Los caminos de la lectura. Las bibliotecas del Libertador*, del Ac. **Pedro Luis Barcia** y **María Adela Di Bucchianonico**, exclusivamente para sus asociados. En el acto hicieron uso de la palabra el presidente de la Fundación, Ing. **Marcelo Benaglia**, y el presidente de la Academia Argentina de Letras y de la Academia Nacional de Educación, **Pedro Luis Barcia**, coautor de la obra.

Este libro, publicado por Autopistas del Sol, es producto de una investigación sobre las bibliotecas personales que San Martín ordenó, su condición de lector, las referencias a sus libros, su vocación fundacional de bibliotecas (Mendoza, Santiago y Lima), y otros aspectos vinculados a lo librario. El contenido de estas bibliotecas se ve ilustrado en este tomo con la reproducción de más de un cuarto de millar de portadas de las obras originales. Se constituye así en un aporte único, novedoso y modelo para otro trabajo de su especie.

La Ac. **Ana Lucía Frega**, los días 11,12,13,14,15 y 16 de marzo de 2013, dictará un seminario de posgrado sobre “Epistemología de la música y metodología de investigación”, en el Departamento de Artes Musical (DAMus), del IUNA.

El Ac. **Abel Albino** recibió, el 7 de abril, el Premio Mataix que otorga la Academia Española de Nutrición a la “Mejor iniciativa institucional en nutrición comunitaria del mundo”. A su vez, fue nombrado miembro de dicha academia.

Incorporación del Ac. **Roberto Igarza** a la lista que integran personalidades de la cultura y de la edición de EE.UU., Alemania, España y Latinoamérica, consideradas “las personas más influyentes e inspiradoras” del sector. Esta información ha sido comunicada por la Fundación El Libro de Argentina el 15 de abril de 2013 y será publicada en el sitio y el *BANE*.

El Ac. **Roberto Igarza** participó de la Mesa Internacional de Expertos sobre el futuro de la lectura y el libro, invitado por la Unesco, que se realizó en Bogotá del 16 al 19 de marzo. El 25 de abril a las 10 h dictará la conferencia “Escenarios digitales: el libro a la espera de la Generación Z” como apertura del Congreso Nacional de Bibliotecarios a realizarse en el marco de la Feria Internacional del Libro de Buenos Aires. El 2 de mayo a las 12 h, invitado por la Embajada de Francia en Buenos Aires disertará sobre “El ecosistema abierto del libro digital”.

Libro virtual sobre el Ac. **Pedro Luis Barcia**. La Universidad de la Punta, de San Luis ha iniciado hace unos años una colección de libros digitales “Conociendo a nuestros científicos” (www.nuestroscientificos.ulp.edu.ar), que ha destinado títulos a la vida y obra de: Salvador Mazza, Manuel Sadosky, Jorge Alejandro Newbery, Eugenia Sacerdote de Lustig, Christiane Dosne Pasqualini, Luis Federico Leloir, Gregorio Kimovsky, César Milstein, Dora Ochoa de Masramón, Osvaldo Alfredo Reig. En sus últimas entregas figura el libro destinado al académico Pedro Luis Barcia. Fue presentada la serie en la Feria del Libro el viernes 10 de mayo, en la Sala Villafañe.

<http://www.ulp.edu.ar/comunicacion/libros-ulp/Ebook2013/Pedro%20Luis%20Barcia/HTML/index.html#/34/>

**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 – C1126A- AF – 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 (GÚIRAL-DES, 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.º 223-224 (1992), pp. 31-48.
 - c) 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).
 - d) 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 (...).
 - e) Las notas bibliográficas al pie de página se escribirán con número arábigo volado.
 - f) 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., ibíd., 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 ANDRÉ 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 (Morfosintaxis)”. 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
Noviembre de 2013



BOLETÍN DE LA
ACADEMIA NACIONAL
DE EDUCACIÓN

