

BOLETÍN DE LA
ACADEMIA NACIONAL DE
EDUCACIÓN

BUENOS AIRES | DICIEMBRE 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 92-93



BUENOS AIRES
2013

PROPIETARIO 2013 ACADEMIA NACIONAL DE EDUCACIÓN
IMPRESO EN LA ARGENTINA

Queda hecho el depósito que marca la Ley 11.723

ISSN 0327-0637

ACADEMIA NACIONAL DE EDUCACIÓN

COMISIÓN DIRECTIVA

Presidente: Dr. Pedro Luis Barcia
Vicepresidente 1.º: Prof. Antonio Francisco Salonia
Vicepresidente 2.º: Dr. Horacio Sanguinetti
Secretario: Dr. Jorge Adolfo Ratto
Prosecretaria: Prof. María Celia Agudo de Córscico
Tesorero: Dr. Alieto Aldo Guadagni
Protesorero: Dr. Pedro Simoncini
Vocal: Dr. Roberto Manuel Igarza
Vocal: Dr. Luis Ricardo Silva
Vocal: Dr. Alberto C. Taquini (h)
Revisor de cuentas: Dr. Jorge Reinaldo Vanossi
Revisor de cuentas suplente: Dr. Horacio Alcides O'Donnell

PRESIDENTE DE HONOR

Dr. Avelino J. PORTO

MIEMBROS DE NÚMERO

ACADÉMICOS

Académico Presidente

Prof. Marta Beatriz Royo
Dr. Pedro Simoncini
Dr. Luis R. Silva
Dr. Abel Abino
Dr. Jorge R. Vanossi
Dr. Ramón Carlos Leiguarda
Dr. Marcelo J. Vernengo
(Vacante a designar)
Dr. Antonio Battro
Prof. María Sáenz Quesada

SITIALES

Domingo F. Sarmiento

1. Onésimo Leguizamón
2. Francisco Berra
3. José Manuel Estrada
4. Rodolfo Rivarola
5. Ricardo Rojas
6. Juan María Gutiérrez
7. Carlos Octavio Bunge
8. Ernesto Nelson
9. Juan B. Terán
10. Osvaldo Magnasco

- Prof. Alfredo M. van Gelderen
Dr. Adalberto Rodríguez Giavarini
Ing. Horacio Reggini
Dra. María Paola Scarinci de Delbosco
Dra. María Antonia Gallart
Lic. María Clara Rampazzi
Prof. María C. Agudo de Córscico
Dra. Ana Lucía Frega
Prof. Luisa Margarita Schweizer
Dr. Horacio J. Sanguinetti
Dr. Jorge Adolfo Ratto
Dr. Pedro Luis Barcia
(Vacante a designar)
Dr. José L. Cantini
Dr. Miguel Petty (S. J.)
Dra. María Antonia Ruth Sautu
Dr. Avelino J. Porto
Prof. Antonio F. Salonia
Dra. Beatriz Balian de Tagtachian
Dr. Guillermo Jaim Etcheverry
Dr. Roberto Manuel Igarza
Dr. Julio César Labaké
(Vacante a designar)
Dra. Marita Carballo
Dr. Alberto C. Taquini (h)
Dr. Alieto Aldo Guadagni
Dr. Horacio Alcides O'Donnell
Lic. Juan C. Tedesco
Dr. Juan José Llach
Dr. Hugo O. Juri
11. Adolfo van Gelderen
12. Bernardino Rivadavia
13. Víctor Mercante
14. Vicente Fatone
15. Carlos Saavedra Lamas
16. Saúl Taborda
17. Joaquín V. González
18. Sara Chamberlain de Eccleston
19. Juan Mantovani
20. Rodolfo Senet
21. Luis Jorge Zanotti
22. Nicolás Avellaneda
23. Bartolomé Mitre
24. Jorge Eduardo Coll
25. Rosario Vera Peñaloza
26. José D. Zubiaur
27. Manuel Belgrano
28. Esteban Echeverría
29. Luz Vieira Méndez
30. Pedro Scalabrini
31. Juan Cassani
32. José María Torres
33. Juana Manso
34. Enrique Romero Brest
35. Bernardo Houssay
36. Antonio Sáenz
37. Pablo A. Pizzurno
38. Carlos N. Vergara
39. Alfredo Ferreira
40. Alfredo D. Calcagno
- Dr. Héctor Masoero
Dr. Abel Parentini Posse
Pbro. Lic. Juan A. Torrella

ACADÉMICA HONORARIA

Dra. Alicia CAMILLIONI

ACADÉMICOS EMÉRITOS

Dr. Alejandro Jorge ARVÍA
Prof. Cristina Elvira FRITZSCHE
Dr. Alberto Pascual MAIZTEGUI

ACADÉMICOS CORRESPONDIENTES

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

ACADÉMICOS FALLECIDOS

Dr. Ricardo NASSIF
Prof. Américo GHIOLDI
Dr. Jaime BERNSTEIN
Dr. Mario Justo LÓPEZ
Dr. Antonio PIRES
Prof. Plácido HORAS
Prof. Luis Jorge ZANOTTI
Ing. Alberto COSTANTINI
Dr. Adelmo MONTENEGRO
Dr. Oscar OÑATIVIA
Prof. Regina Elena GIBAJA
Dr. Emilio Fermín MIGNONE
Prof. Jorge Cristian HANSEN
Dr. Luis Antonio SANTALO
Dr. Gabriel BETANCOURT MEJÍA
Dr. Héctor Félix BRAVO
Dr. Ing. Hilario FERNÁNDEZ LONG
Dr. Juan Carlos AGULLA

Prof. Gilda LAMARQUE de ROMERO BREST
Dr. Horacio RODRÍGUEZ CASTELLS
Prof. Élida 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
Prof. Rosa MOURE de VICIEN

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 SAENZ QUESADA

*La Academia Nacional de
Educación agradece al Banco
Santander Río su generosa con-
tribución que ha posibilitado la
edición de la obra.*

SUMARIO

INCORPORACIONES DE ACADÉMICOS

Incorporación de la Lic. María Clara Rampazzi	
Ac. Alberto C. Taquini (H)	15
Articulación sociedad, currículo y enseñanza centrada en el alumno, en el marco de la globalización y la certificación de competencias	
Ac. María Clara Rampazzi	19
Incorporación de la Dra. María Paola Scarinci de Delbosco	
Ac. Pedro Luis Barcia.....	33
La educación como encuentro	
Ac. María Paola Scarinci de Delbosco	39

LA EDUCACIÓN, HOY

Opiniones acerca de la naturaleza y la importancia de la evaluación educacional en la formación docente	
Ac. María Celia Agudo de Córscico	49
El compromiso por la educación	
Ac. Adalberto Rodríguez Giavarini	69

PENSAR Y REPENSAR LA EDUCACIÓN

Conferencias

Homenaje a la Asamblea General Constituyente del Año XIII en su Bicentenario: continuadora de la Revolución de Mayo y anticipadora de la República	
Ac. Jorge Reinaldo Vanossi	87
Acto público de designación del Ac. Avelino Porto como Presidente de Honor de la ANE	
Ac. Pedro Luis Barcia.....	115

Artículos

Comunicación y adolescencia	
Ac. Pedro Luis Barcia.....	129
La creación del Instituto de Enseñanza Práctica	
Ac. Horacio Sanguinetti	175

Sitiales

Saúl Taborda	
Ac. María Clara Rampazzi.....	183
Vicente Fatone	
Ac. María Scarinci de Delbosco.....	187

Necrológicas

Rosa Moure de Vicien.....	191
---------------------------	-----

Noticias

Tres nuevos miembros de número.....	193
Nueva académica honoraria	205
Nueva académica emérita	207
Premio Domingo Faustino Sarmiento. Año 2013	211
Informe de la visita del ministro de Educación Prof. Alberto	
Sileoni a la Academia Nacional de Educación	215
Visita de la directora general de Planeamiento Educativo,	
Lic. Mercedes Miguel, y de la Lic. Gabriela Azar, a cargo	
de la Gerencia Operativa de Currículum del Ministerio de	
Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de	
Buenos Aires	217
Premio ADEPA / Academia Nacional de Educación	219
Jornada de Arte 2013: “La investigación en arte como	
desafío”.....	220

Participación y representaciones académicas.....221

Normas editoriales para la presentación de trabajos
destinados al *BANE*227

Información sobre la Academia Nacional de Educación233

INCORPORACIONES DE ACADÉMICOS

INCORPORACIÓN DE LA LIC. MARÍA CLARA RAMPAZZI*

Discurso de recepción

AC. ALBERTO C. TAQUINI (H)

La Academia Nacional de Educación se reúne hoy en sesión pública para incorporar como miembro de número a la licenciada María Clara Rampazzi. Con ello, no solo validamos su forma de pensar y actuar en la educación, sino que reconocemos como par a un nuevo miembro con una forma personal de ver la educación.

Hoy llegamos a esta casa, haciendo todos un alto en nuestras tareas, para recibir a la licenciada María Clara Rampazzi, esperanzados en la forma en que ella nos hará reflexionar sobre algunos problemas que desafían a la educación de hoy.

Me alegra mucho recibir a la profesora Rampazzi en nombre de sus colegas de la Academia. Sé de ella desde que, como estudiante, integró la Comisión Pro Universidad Nacional de Luján y, desde entonces, nos hemos encontrado muchas veces construyendo una forma de ver los desafíos educativos que su exposición de hoy enmarcará como el hilo conductor.

Me unen a María Clara los principales temas postergados de la modificación educativa y también hemos trabajado juntos en el uso de las tecnologías y las TIC, la acreditación, las distintas formas de encarar los problemas de la educación y también la introducción de los colegios universitarios. Por ello, sé de su rigurosidad, idoneidad e independencia para el trabajo.

*La incorporación de la Lic. María Clara Rampazzi tuvo lugar el 4 de noviembre de 2013, en el salón de actos de la ANE. Presidió el acto el académico presidente, Pedro Luis Barcia.

La Academia tiene como misión pensar y repensar la educación en forma integral. No solo debe atender al sistema educativo formal y sus necesarias transformaciones, sino que también tiene que pensar en su aporte a la construcción del ciudadano en los distintos momentos de su vida, a todos sus requerimientos y también a sus capacidades, para formar un ser social con aptitudes para incorporarse a la vida y a la generación de los bienes que él y la sociedad necesitan.

Por eso, integran la Academia miembros que trabajan en el sistema educativo formal, otros, en las orientaciones y contenidos en las ciencias positivas y humanísticas, y otros, que contribuyen a la logística necesaria para todo el acontecer educativo (los medios de comunicación y las TIC, la infraestructura, la economía y la eficiencia de la gestión). También otros orientados al desarrollo psicofísico de los niños y su nutrición, para garantizar un niño sano y apto para el aprendizaje. Y hay otros que aportan en los conocimientos de los procesos neurofisiológicos del aprendizaje. Por eso, nuestra Academia Nacional de Educación se ocupa en forma integral de todos nuestros habitantes y de su educación en todas las edades.

Recibimos hoy a María Clara, una aguda observadora de los problemas de la educación, que los estudia a fondo, conoce las principales transformaciones que están ocurriendo en muchos lugares del mundo, es tenaz y vehementemente comprometida con sus ideales. Doy fe de esto último por las muchas horas en que dialogamos y discutimos para consensuar ideas.

Su formación y rica experiencia dan cuenta de ello. Se graduó con Medalla de Oro en Luján como maestra normal nacional y luego se licenció en Ciencias de la Educación en la Universidad de Morón. Fue luego magíster en Investigación, Administración y Desarrollo de la Educación; realizó además varios posgrados en tecnología educativa y calidad en Educación, y fue becaria de la Organización de Estados Americanos.

Su nutrida formación fue puesta en práctica en diversas labores en importantes instituciones: como asesora pedagógica en las carreras de Ingeniería de la Universidad Tecnológica Nacional; en Asesoramiento en Articulación de la Educación Superior en la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación y como miembro del Consejo Asesor de la Fundación Funprecit.

Docente investigadora categorizada del Programa para el Mejoramiento de la Enseñanza de las Ciencias, la licenciada Rampazzi es profesora en la Universidad CAECE, la Universidad Nacional de Luján e Institutos de Formación Docente.

Ha participado y publicado en congresos y revistas nacionales e internacionales; su producción académica abarca diversas temáticas: incorporación de los recursos tecnológicos al proceso de enseñanza-aprendizaje, articulación de la educación superior, mejoramiento de la calidad, y diseño curricular por competencias, entre otros temas.

Sin duda, el aporte de María Clara respecto de los desafíos de la educación superior, servirán para que la Academia ofrezca a la sociedad los mejores caminos para la incorporación de la cultura y nos ponga de manifiesto el nuevo perfil que debe tener el alumno al terminar la escuela media para salvar las deficiencias actuales de la articulación entre ambos niveles.

En un momento en que la sociedad está teniendo cambios vertiginosos, la ciencia y la tecnología avanzan a una velocidad exponencial. El diálogo intercultural y las concepciones de la trascendencia también aparecen hoy como desafíos al proceso cultural y educativo de la persona y la sociedad.

Esto nos obliga a pensar que la educación tiene que apoyarse en las cuestiones básicas de las ciencias porque sobre estas, a través del pensamiento lógico, se construyen los nuevos caminos necesarios, dado que el aparato productivo y la convivencia social mundializada requieren nuevos aportes. Por lo tanto, una nueva educación que apunta a las demandas de hoy será insuficiente cuando los jóvenes empiecen a participar autónomamente en la vida social y el trabajo.

Se hace necesario, más que una transmisión crítica de la cultura, formar adultos autónomos capaces de aprender a aprender, formados con una metodología adecuada y los conocimientos básicos de las ciencias constatados por métodos de evaluación internacionales.

Estas herramientas habilitarán a los alumnos en forma autónoma a escudriñar a través del *mobile learning* en toda la cultura, por eso, la incorporación del uso las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje se ha convertido en imperiosa. Este será un método creciente, ya que las potencialidades actuales hacen pensar del 23 % de la población mundial que está hoy en Internet, para el 2020 pasará a ser un 66 %. Para entonces, los nativos digitales tendrán menos de 40 años y, por lo tanto, desde esa realidad, participan ya en la educación sistemática.

Múltiples actividades determinan aprendizajes y capacidades en la vida de hoy, convirtiendo a toda la sociedad en el teatro de la educación y requiriendo, como veremos hoy, acreditaciones y certificaciones. Estas deben garantizar la fe pública de los conocimientos adquiridos, más allá de los títulos formales que los Estados otorgan a través de certificaciones de un sistema burocrático que se ha hecho opinable por su inercia y que, por la dinámica interna de sus actores, atiende más a estos que a sus educandos.

La conferencia de hoy de María Clara titulada “Articulación sociedad, currículo y enseñanza centrada en el alumno, en el marco de la globalización y la certificación de competencias”, constituye un importante planteo que hemos repasado.

Licenciada María Clara Rampazzi, querida María Clara, el adecuado marco de esta sesión pública extraordinaria de la Academia la recibe en reconocimiento a sus méritos y nos preparamos para enriquecernos con su conferencia de incorporación. La Academia y los que hoy nos acompañan sostenemos que sus aportes enriquecerán en mucho la producción de nuestra casa. En nombre de sus pares de la Academia, le doy formalmente la bienvenida a ella.

ARTICULACIÓN SOCIEDAD, CURRÍCULO Y ENSEÑANZA CENTRADA EN EL ALUMNO, EN EL MARCO DE LA GLOBALIZACIÓN Y LA CERTIFICACIÓN DE COMPETENCIAS

AC. MARÍA CLARA RAMPAZZI

Trascender el ideario pedagógico a los proyectos académico-institucionales

Los tres grandes pensadores que homenajeamos hoy –cada uno desde su formación y su trayectoria– nos dejaron un legado enmarcado en el ideario pedagógico nacional. En esa misma línea de pensamiento, mi presentación estará centrada en la concreción del ideario pedagógico en los alumnos a partir de su incorporación efectiva a los proyectos académico-institucionales. Consistirá en un análisis comparativo entre los requerimientos y la realidad en cada una de las instancias de decisión curricular: evaluación de resultados, estructura curricular, evaluación de proceso y proyecto institucional. Finalmente, me detendré en una reflexión acerca de la metodología con que estamos pensando la enseñanza.

Discrepancias entre los requerimientos y la realidad a nivel de evaluación de resultados

La evaluación de resultados es una evaluación que se agrega al final del curso, ciclo o carrera y que tiene por propósito medir el grado de logro efectivo de los aprendizajes adquiridos durante el proceso de enseñanza. El aprendizaje efectivo es una capacidad de la cual el alumno dispone para su uso, de manera sostenida en el tiempo, tanto para la resolución de problemas como para la construcción de nuevos conocimientos, lo cual hace de la evaluación de resultados –en tanto evaluación diferida en el tiempo– un instrumento válido para medir su logro.

Desde una concepción constructivista, que concibe el aprendizaje como un proceso continuo de ensayo, error y ajuste, la evaluación educativa tiene por función recoger información para el ajuste del proceso de aprendizaje, orientado al logro del resultado. En ese marco, la evaluación de resultados lleva implícito el mandato de asegurar la permanencia del alumno en el sistema hasta el logro del perfil de egreso requerido para promover, lo cual desestima la asociación que suele hacerse entre evaluación de resultados y exclusión. Por el contrario, lo que se pretende es evitar que la promoción indebida termine en exclusión social, con egresados sin inclusión sostenible tanto en el ciclo académico superior como en el ámbito laboral. No es algo que sorprende al alumno. Desde el inicio del curso, ciclo o carrera, los alumnos están en conocimiento de los criterios con que serán evaluados y cada prueba de nivel de logro tiene valor de entrenamiento para la siguiente. Normalmente la evaluación de resultados, está a cargo de una instancia superior –o al menos independiente– del ámbito de decisión en que fue administrada la enseñanza y contempla dos instancias: la evaluación de salida al final del ciclo o carrera, y la evaluación de resultado final en función del seguimiento del desempeño del egresado, tanto en niveles de enseñanza superior como en el ámbito laboral, lo cual la convierte en fuente de información válida para la toma de medidas correctivas, tanto a nivel de los alumnos como del diseño curricular.

La evaluación educativa comprende dos acciones básicas: medir discrepancias entre lo que debería ser y lo que es, y tomar medidas para el ajuste. Si bien, dado el grado y aceleramiento del desarrollo de las ciencias cognitivas, es posible pensar que no está distante el momento en que podamos visualizar el resultado de un proceso de aprendizaje en la estructura cognitiva del aprendiz, lo cierto es que hoy ese cambio solo se hace visible y, por lo tanto, medible a través de desempeños seleccionados como indicadores de niveles de logro de aprendizajes, y expresados como taxonomías por los psicólogos cognitivistas. Si lo que pretendemos me-

dir es el grado de logro del ideario pedagógico, los desempeños indicadores deberán incluir las tres dimensiones: conocimientos, metodologías cognitivo-comunicacionales, y actitudes, lo cual en el lenguaje curricular los hace asimilables al concepto de competencias.

Las competencias son desempeños complejos que, en función de transparentar el grado de logro y articulación del saber con el saber hacer, con el saber decir y con el saber ser, enfrentan al aprendiz con problemas y situaciones transversales a las disciplinas, cuya solución requiere la aplicación de metodologías de pensamiento en el enfoque y planteo del problema, conocimiento disciplinar integrado en la formulación de alternativas de solución, así como también la aplicación de un marco axiológico en la selección de la alternativa que hay que aplicar. Esta particularidad de las competencias revalida su reconocimiento, no solo como instrumento válido para evaluar el nivel de logro y el grado de integración e integralidad de los aprendizajes efectivos, sino también para orientar medidas correctivas cuando resulte pertinente.

Si bien estos serían los requerimientos para evaluar el grado de logro efectivo del ideario pedagógico, lo que ocurre en la realidad es significativamente diferente.

- No estamos evaluando competencias indicadoras del nivel de logro, de integración e integralidad, de aprendizajes efectivos. Se promueve por suma de aprobación de disciplinas, lo cual de alguna manera estaría explicando la falta de formación integrada e integral que demuestran los egresados, tanto en el desempeño académico superior como laboral y social.
- Carecemos de un patrón de resultados que fije un piso de nivel de logro de aprendizajes efectivos requeridos para promover. Ello da lugar a que cada docente parta de lo que recibe, llegue hasta donde pueda y evalúe en función de lo

que pudo enseñar, lo cual estaría explicando la inequidad entre escuelas.

- Carecemos de un sistema de calificación que identifique claramente, en términos de aprendizajes efectivos, un patrón de referencia que determine el nivel de aprobación. Ello normalmente deriva en que el docente califique con la nota máxima a quien demuestre haber aprendido el total de lo que pudo enseñar, con lo cual –según la escala de calificación aplicada– el piso de logro requerido para promover, queda reducido al 40 o al 70 % de lo dado por el docente. Esta realidad, arrastrada a lo largo del nivel primario y secundario, estaría explicando la situación de los jóvenes entre 17 y 25 años –graduados de la enseñanza media–, que no trabajan ni estudian porque, pese a haber accedido a un trabajo o nivel de estudio superior, no lograron sostenerlo en virtud de haber promovido sin haber alcanzado el nivel de formación requerido.
- Carecemos de un seguimiento del desempeño del egresado que registre y cuantifique estas discrepancias entre lo que debería ser y lo que es el perfil de egreso, así como también de instituciones comprometidas con el egresado y con la sociedad, capaces de aplicar las acciones niveladoras requeridas. Por el contrario, lo que muestra la realidad es falta de respuesta institucional a la necesidad de los jóvenes de entre 17 y 25 años, que no trabajan ni estudian, así como también reformas curriculares que, de espaldas a esta realidad, no son más que ajustes de forma.
- La no existencia de una evaluación de resultados independiente ocasiona que el responsable de la enseñanza sea a su vez responsable de decidir la aprobación y promoción de los alumnos, lo cual estaría explicando las situaciones de presión, violencia y complicidad, que lamentablemente se están dando en el ámbito escolar. Analizada desde el ideario pedagógico, esta situación resulta doblemente preocupante,

en tanto no solo compromete aún más el nivel de logro de aprendizajes efectivos de los egresados, sino que también, y fundamentalmente, compromete la formación de la persona y del ciudadano en tanto pone de manifiesto una trasgresión de valores.

Las discrepancias señaladas evidencian que, al no contar con un punto de llegada, careceremos de la información requerida para tomar las medidas correctivas. Los criterios y el procedimiento que estamos aplicando, en el afán de favorecer la inclusión, en la realidad tienen un efecto expulsor, no solo del sistema educativo, sino también del sistema social. Desde la metodología de pensamiento, el error que estamos cometiendo es determinar el piso de logro *a posteriori* de la enseñanza, cuando lo metodológicamente correcto es que el para qué anteceda y determine el qué y el cómo.

Discrepancias entre los requerimientos y la realidad a nivel del currículo y la metodología de enseñanza

El aprendizaje es un proceso interno, a nivel de la estructura cognitiva, que se produce por interacción con el ambiente. La enseñanza tiene por función crear las condiciones externas requeridas para que ese proceso interno se produzca. El logro de una formación integrada e integral, en tanto supone un proceso de aprendizaje complejo, presenta requerimientos específicos a nivel de la estructura curricular, la metodología de enseñanza y la evaluación del proceso.

Discrepancias a nivel de la estructura curricular

La estructura curricular, para el logro de competencias, requiere dos condiciones básicas. En primer lugar, la asignación de tiempos y espacios curriculares específicos –independientes de los espacios disciplinares– para las actividades integradoras, lo cual

convierte a estas últimas en puente entre los contenidos disciplinares y los problemas transdisciplinares que plantea la sociedad. La segunda condición, no menos importante, es la doble articulación –longitudinal y transversal– capaz de asegurar el avance simultáneo y articulado del alumno, en la construcción del aprendizaje disciplinar y la construcción de las competencias, a los efectos de garantizar una formación integrada e integral conducente a una inserción académica o profesional sustentable. A diferencia de lo que se acaba de señalar, en la realidad, la estructura curricular se reduce a una suma de asignaturas que en muchos casos son a su vez suma de unidades, lo cual deriva en un egresado con perfil indefinido, con vacíos y superposiciones de contenidos que no es capaz de aplicar a situaciones reales, y que, por lo tanto, no termina siendo funcional ni a los requerimientos para el ingreso a un nivel de enseñanza superior ni al ámbito laboral.

Discrepancias a nivel de la metodología de enseñanza

La característica más significativa de la enseñanza para el logro de competencias es la simultaneidad en el aprendizaje de los contenidos, las metodologías cognitivo-comunicacionales y las actitudes, la cual adquiere características específicas según se trate del aprendizaje de los contenidos disciplinares o de las actividades integradoras.

En el caso del aprendizaje de los contenidos disciplinares, la simultaneidad se da a través de la aplicación de la metodología de pensamiento de la disciplina como metodología de enseñanza, y supone la formalización, comunicación, aplicación y evaluación, no solo del contenido disciplinar, sino también del procedimiento cognitivo y comunicacional aplicado. Ello requiere dar al alumno la posibilidad de observar algo que, por no ser capaz de explicar desde sus aprendizajes previos, lo motive a conjeturar y experimentar de manera sostenida, hasta poder validar una hipótesis, formalizarla y, finalmente, comunicar no solo el contenido disci-

plinar elaborado, sino también el procedimiento cognitivo aplicado en su elaboración. Con respecto a las actividades integradoras, la simultaneidad se da a través de la resolución de problemas, conjuntamente con la formalización y comunicación de la integración transdisciplinaria, la metodología de pensamiento y el marco axiológico, aplicados a la formulación y selección de alternativas de solución. Esta integración de enseñanza de contenidos, metodologías cognitivo-comunicacionales y marco axiológico cobra relevancia, en tanto hace efectivo el aprender a aprender, el aprender a resolver problemas y el aprender a tomar decisiones éticas, en una sociedad que –en consonancia con el ritmo de desarrollo del conocimiento– nos demanda herramientas de capacitación continua, nos enfrenta con problemas cada vez más complejos y con decisiones éticas de mayor envergadura.

Contrariamente a lo que se acaba de señalar, la enseñanza real está centrada en el aprendizaje de contenidos disciplinares, y deja afuera la enseñanza de los procesos cognitivos y comunicacionales, así como también la formación actitudinal. Si bien es cierto que las dimensiones cognitiva, comunicacional y axiológica están presentes en el metamensaje docente, lo cierto es que no se las hace conscientes, ni se las formaliza ni se las evalúa, lo que ocasiona que el egresado tenga dificultades para organizar su propio plan de aprendizaje continuo, necesario para mantenerse permanentemente actualizado, así como también para organizarse mentalmente ante la necesidad de resolver problemas complejos y tomar decisiones éticas, tanto en el ámbito personal como profesional o académico. En lo que hace al aprendizaje de los contenidos disciplinares, la metodología de enseñanza normalmente está centrada en el discurso docente, lo cual la desmarca del enfoque y de la metodología del pensamiento científico, requeridos para su logro efectivo, dado que, en tanto transmite el conocimiento hecho, reduce a los alumnos a pasivos consumidores de contenidos. La enseñanza actual está marcada por un facilismo que priva al alumno de experimentar el refuerzo positivo intrínseco al

proceso de aprendizaje. Al no permitirle que sea él quien construya el conocimiento, se lo priva del esfuerzo y, por lo tanto, de la posibilidad de experimentar la felicidad de aprender, lo cual, por un lado, explica la desmotivación y el rechazo de los alumnos por la escuela y, por el otro, compromete fuertemente la actualización permanente del aprendiz, en tanto el goce de aprender es la motivación más auténtica, capaz de promover la educación continua, más allá del período de escolarización.

Discrepancias a nivel de la evaluación del proceso

Por tratarse de un proceso complejo, extendido en el tiempo, la construcción de competencias requiere de una evaluación continua, con metas de logro intermedias definidas, tanto a nivel de unidades como de asignaturas y de actividades integradoras. Lo que se busca con este procedimiento es identificar y dar respuesta oportuna a las necesidades de ajuste, a los efectos de asegurar que el alumno cuente –paso a paso– con los aprendizajes prerrequeridos para poder avanzar de manera exitosa. Con respecto a la evaluación de proceso, en la realidad, corresponde destacar que, si bien se evalúa periódicamente, la evaluación se limita a informar al alumno la calificación, sin que ello necesariamente derive en medidas de ajuste personalizadas. La realidad es que el docente, más preocupado por cumplir con su planificación y la normativa que por el aprendizaje de los alumnos, cualquiera que sea el resultado de la evaluación, continúa avanzando en la planificación, lo cual –dado que todo nuevo aprendizaje se construye a partir de aprendizajes previos– no hace sino incrementar la discrepancia entre lo enseñado y lo efectivamente aprendido, condenando al alumno a la repetición, seguida de abandono, lo cual, de alguna manera, estaría explicando el alto grado de deserción.

Las discrepancias entre los requerimientos y la realidad que se acaban de señalar permiten concluir que, salvo excepciones, la enseñanza actual no responde a los requerimientos de un aprendizaje

orientado al logro de un egresado formado de manera integrada e integral. Desde la metodología del pensamiento, el error que estamos cometiendo es pensar la estructura curricular, la metodología de enseñanza, y la evaluación del proceso, disociadas de los requerimientos de la construcción de competencias, con lo cual estamos desvirtuando la función de enseñar, en lo que hace a crear las condiciones para que el alumno aprenda. El aprendizaje efectivo requiere una enseñanza centrada en el alumno, lo cual nos está señalando la necesidad de repensar el modelo de enseñanza a partir de los requerimientos del proceso de aprendizaje del alumno.

Discrepancias entre los requerimientos y la realidad a nivel del proyecto institucional

La razón de ser del marco institucional es el proyecto académico. Ello significa que el proyecto institucional nunca debe anteponerse ni cobrar autonomía frente al proyecto didáctico. Su función es facilitar la estrategia didáctica a través de satisfacer sus requerimientos.

El currículo por competencias, en tanto tiene características específicas, posee también requerimientos institucionales específicos:

- El modelo de estructura curricular, longitudinal y transversalmente articulada, deriva necesariamente en que la docencia se realice en equipo, lo cual genera, a nivel institucional, la necesidad de una organización departamental.
- La enseñanza disciplinar centrada en el alumno, respetando sus modalidades de aprendizaje, así como también la realización de actividades integradoras en conexión con problemas de la vida real, requieren, a nivel institucional, flexibilidad en el manejo del espacio y del tiempo de aprendizaje.

- La evaluación del proceso, orientada al ajuste para el logro del perfil de competencias, requiere, a nivel académico, actividades de nivelación personalizadas, lo cual, a nivel institucional, refuerza aún más el requerimiento de flexibilizar las modalidades y tiempos de aprendizaje.
- La demanda de flexibilización del proceso de aprendizaje, como condición transversal a los requerimientos institucionales, deriva en un cambio de modelo de gestión orientado a la autonomía del proceso, asociado a medidas regulatorias de esa autonomía, capaces de asegurar el acceso, la permanencia y la calidad del servicio, a través de la acreditación del proyecto académico institucional, la acreditación de la institución que lo respalda ante la sociedad, y la evaluación de resultados, en términos de nivel de logro y grado de integración de aprendizajes efectivos.

Contrariamente a lo señalado, en la práctica, el marco institucional es un elemento previo al cual debe acomodarse el proceso de aprendizaje. A menudo, el docente se ve obligado a estudiar cómo un esquema metodológico puede insertarse dentro de un esquema organizativo dado, así como también, a asumir los riesgos de tener que trasgredir la normativa. Ello ocasiona que las estrategias innovadoras normalmente fracasen, producto de no contar con las condiciones institucionales requeridas, lo que contribuye a la desmotivación docente por la innovación, con su correlato en la motivación del alumno, quien no encuentra el para qué, en una escuela predeterminada que no logra interesarlo por el aprendizaje, ni le ofrece lo que necesita para aprender.

Las discrepancias señaladas permiten concluir que las instituciones educativas no están en condiciones de satisfacer los requerimientos de un proyecto académico, orientado al logro de la formación integrada e integral, que hace al ideario pedagógico. Desde la metodología de pensamiento, el error que se está cometiendo es anteponer el diseño institucional al diseño académico,

cuando, como se señaló, la razón de ser del marco institucional es el proyecto académico.

Discrepancias entre los requerimientos y la realidad a nivel de la articulación con el sistema formal global

El fenómeno de la globalización trajo consigo la movilidad laboral, la cual, de la mano de la movilidad familiar, arrastró la necesidad de la movilidad estudiantil a nivel global en todos los niveles de enseñanza.

La movilidad efectiva requiere, de parte de la institución de destino, la acreditación de los aprendizajes logrados por el alumno en la institución de origen, lo cual demanda, a esta última, la certificación de aprendizajes efectivos, complementada con un plan de estudios coincidente con ese perfil de logro.

El modelo de enseñanza por competencias, caracterizado por transparentar procesos y resultados, se condice con los requerimientos para la articulación efectiva a nivel global. Por el contrario, el modelo de enseñanza real, en tanto certifica años de escolarización en el cumplimiento de un plan de estudios con metas de logro ambiguas y expresado en términos de suma de contenidos disciplinares, deriva en dos situaciones: la imposibilidad de articular o una acreditación compulsiva, resultado de la aplicación de una normativa que se antepone, normalmente de carácter político, y que, por lo tanto, corre riesgo de no pasar de un mero formalismo. Es el caso de la movilidad estudiantil, garantizada por ley a nivel nacional, cuando el sistema presenta problemas de inequidad entre escuelas.

La situación descrita evidencia que la certificación de aprendizajes efectivos, no solo favorecería la movilidad a nivel global, sino que también aportaría efectividad y credibilidad a la movilidad y la articulación a nivel país. La movilidad efectiva estaría aún más facilitada si la certificación de logros se hiciera en función de perfiles de competencias estandarizados, acordados a nivel país

y a nivel global, lo cual no afectaría la identidad provincial con respecto a la nación, ni la nacional con respecto a la globalización, en tanto, en virtud de respetar las soberanías de las naciones y jurisdicciones, se restrinjan a los contenidos científico-tecnológicos, que son de carácter universal.

Las discrepancias señaladas, entre los requerimientos y la realidad de la movilidad estudiantil, tanto a nivel nacional como global, tiene su explicación en el error metodológico de anteponer la normativa para la movilidad a los requerimientos curriculares para una movilidad efectiva. No basta con acuerdos de movilidad y acreditación a nivel político; la movilidad efectiva requiere de acuerdos a nivel de perfiles de competencias y bases curriculares, en función de un piso de logro de aprendizajes efectivos, sin que ello comprometa el camino de cada una a la excelencia.

Reflexión acerca de la metodología con que estamos pensando la enseñanza

A lo largo de esta presentación, hemos señalado las discrepancias entre el sistema de enseñanza real y el sistema de enseñanza requerido para el logro de un egresado integrada e integralmente formado, en cada una de las instancias de decisión curricular. Y en cada caso, hemos señalado la relación directa entre estas discrepancias, y la metodología con que estamos pensando los proyectos académico-institucionales.

Las observaciones señaladas, respecto de los ajustes metodológicos requeridos, permite concluir que la concreción del ideario pedagógico en los alumnos es un problema complejo cuya solución requiere la aplicación de una metodología de pensamiento estructurada y jerárquicamente articulada que, en el marco de los valores presentes en nuestra Constitución y en coincidencia con los requerimientos de un proceso de enseñanza centrado en el alumno, posibilite repensar la enseñanza por el camino inverso al actual, lo cual supone la siguiente secuencia:

1. Determinar el para qué de la enseñanza, formulando en términos observables y medibles el impacto social esperado, así como también el perfil de competencias del egresado capaz de provocar ese impacto.
2. A partir del para qué, por análisis de resultados y procesos, determinar el qué, el cómo y el sistema de control, en términos de estructura curricular, metodologías de enseñanza, y sistema de evaluación de procesos y resultados de aprendizajes.
3. Por análisis de requerimientos del proyecto académico y en coincidencia con los preceptos constitucionales, establecer las condiciones y regulaciones (el marco legal institucional) capaces de garantizar ante la sociedad, el acceso, la permanencia hasta el egreso, y la calidad del servicio.
4. Una vez determinado el deber ser de una enseñanza capaz de satisfacer los requerimientos de un proyecto académico-curricular orientado al logro de un egresado integrada e integralmente formado, en el marco de su cultura, y abierto al conocimiento universal, realizar los ajustes de mejoramiento, para cubrir la distancia entre los requerimientos y la realidad en cada uno de los elementos curriculares e institucionales.

De la metodología de pensamiento enunciada surge que, para la concreción del ideario pedagógico en los alumnos, no basta con repensar los proyectos académico-institucionales por el camino inverso. Se hace necesario también repensar y revertir la metodología de pensamiento con que estamos formulando las políticas de ajuste, lo cual supone partir del “deber ser”, evitando quedar atrapados en “lo que es”. Si por el contrario, persistimos en pensar y repensar políticas de mejoramiento partiendo de lo que es y aplicando la misma metodología de pensamiento, corremos el riesgo de formular reformas que terminen perfeccionando lo que no de-

bería ser hecho, y a partir de ello, ocasionando que el incremento en la inversión, no solo no se traduzca en mejores resultados, sino que termine alejándonos cada vez más de lo que queremos lograr.

Revertir la metodología de pensamiento es el desafío de fondo que nos convoca, para poder diseñar y luego ejecutar algo distinto, en pos de una enseñanza centrada en el alumno, a partir del reconocimiento pleno de su condición de ser la razón de ser del sistema educativo.

Como cierre de esta presentación, pensar y repensar la concreción en los alumnos de la formación integrada e integral, en el marco de la Constitución, como señaló Taborda, articulada en lo que hace al conocimiento científico-tecnológico a nivel global, como anticipó Montenegro, y cuidando el gasto público sin comprometer la calidad, y asegurando la igualdad de oportunidades, como recomendó Petrei, es el compromiso que, en homenaje a estos tres grandes pensadores que me precedieron, asumo, hoy, aquí, ante ustedes. Muchas gracias.

INCORPORACIÓN DE LA
DRA. MARÍA PAOLA SCARINCI DE DELBOSCO*
Discurso de recepción

AC. PEDRO LUIS BARCIA

Hoy cumplimos gratamente con la más importante de las ceremonias académicas: la incorporación de un nuevo miembro a nuestra institución. Esta tarde ingresa la Dra. María Paola Scarinci de Delbosco, elegida por unanimidad del pleno.

La elección de un nuevo integrante para sumarse al cuerpo académico es siempre tarea ardua, pues deben estimarse, en lo básico, dos componentes asociados en la nueva figura: un currículo que avale su nivel intelectual y su aplicación al campo educativo, y la índole personal. Este segundo elemento se cifra en el hecho de que el postulado sea persona conviviente, dialogante, de tolerancia cierta y voluntad de concordia. Un energúmeno o un fanático de cualquier color y pelo no deben sentarse a nuestra mesa, pues, a poco, la desquiciarían y descentrarían.

La académica de número que hoy se incorpora cumple cabalmente con ambos requisitos. Sobre su bagaje intelectual hablaré enseguida. Sobre su capacidad de diálogo, es indisputable –lo tenemos visto a lo largo de muchos años– que disputa y debate con claridad, argumentación, énfasis y respeto. Su discurso nunca es neutro ni monocorde, por el contrario, consonante con su raíz itálica, motiva una vivacidad expositiva que anima su fraseo y lo trauce de calidez humana. Oímos a una mujer entusiasta –lo digo con reafirmación de la etimología socrática del término– que está vivaz en su tono y en su modulación. Lamentablemente, hoy no escucharemos su oralidad plena porque la convención académica pide lectura.

* La incorporación de la Dra. María Paola Scarinci de Delbosco tuvo lugar el 2 de diciembre de 2013, en el salón de actos de la ANE.

Conozco desde hace una década larga a la Dra. Scarinci de Delbosco y con ella hemos coincidido en tareas universitarias en el seno de la Facultad de Comunicación, de la Universidad Austral. Y en ese tiempo, hemos hablado sobre todas las cosas y algunas otras, como decía Voltaire; hemos debatido sobre lo divino y lo humano y abordado en nuestras charlas el mar y sus orillas. Por este trato, puedo apuntar con certeza algunos rasgos de su personalidad, nada desatendibles a la luz de la doctrina francesa que sostiene que los sistemas filosóficos de los hombres están asociados a su biografía.

Aunque ha dedicado a la filosofía sus estudios, no es una “nefelibata”, como muchos del gremio, para decirlo con grecismo de Aristófanes, cuando se burlaba de los que caminan entre nubes. Es una mujer realista o una realista mujer, pensante sensata, con un firme sentido del contexto en que está inserta y pisa. La definiría sintéticamente como quien se afirma con los pies en la tierra sin aterrarse.

Es madre dedicada a sus nueve hijos, y esta condición de la maternidad y educación de su prole numerosa, bien asumida, no es un dato curioso para la demografía, pues se ha insinuado en su manera de pensamiento. Es aquello que dice la Dra. Lucía Piossek, una filósofa tucumana, acerca de cómo la maternidad proyecta su presencia en la modalidad del pensar de la mujer. Y no es detalle menor, por los peculiares matices que aporta al espíritu.

Una de las labores en compartidas con la flamante académica data de cuando organicé un ciclo de exposiciones sobre los valores, en el que cada docente universitario analizaba los que él ayudaba a desvelar y descubrir a los alumnos, a propósito de su materia. Allí la académica Scarinci de Delbosco trazó el cuadro filosófico para las cuestiones axiológicas. Y, desde entonces, en todas sus labores —cátedra, escritos, medios de comunicación— lo que ha hecho ha sido cumplir con la frase de Alejandro Korn: “La valoración es una actuación de la voluntad al servicio de la vida”. Su focalización en lo axiológico es uno de los ejes de su pensar a

partir del cual considera, analiza y propone las diversas realidades humanas: la familia, la ética de los negocios (aunque parezca un oxímoron), los derechos humanos, la deontología profesional, la empresa, el desempeño y proyección social de la mujer, y un largo etcétera.

La Dra. Scarinci de Delbosco es doctora en Filosofía, *summa cum laude*, por la Università degli Studi “La Sapienza”, de Roma, con una tesis sobre: “Il concetto di classe in Pierre-Joseph Proudhon”. Aquerenciada en nuestro país, se recibió de profesora de Enseñanza Normal y Especial en Filosofía, en la Pontificia Universidad Católica Argentina, donde es profesora adjunta de la cátedra de Historia de la Filosofía Contemporánea. Es profesora titular de Deontología, en la Facultad de Comunicación de la Universidad Austral y profesora de Ética, en la Maestría en Gestión de la Comunicación y Organizaciones, de la misma Facultad.

Es profesora de tiempo parcial, desde 1996, en IAE Business School, y docente del área Empresa-Sociedad-Economía en el mismo Instituto de Altos Estudios Empresariales.

De sus publicaciones, señalo sus libros, en colaboración: *Derechos humanos: siete casos controvertidos en América Latina* (San José de Costa Rica, 2002; 21.^a ed. 2011); *La calidad televisiva* (Buenos Aires, 2004); *La responsabilidad de la empresa en la sociedad* (Buenos Aires, Ariel-Planeta, 2004), *La mujer en Juan Pablo II* (Buenos Aires, Educa, 2006); *Integridad: un liderazgo diferente* (Buenos Aires, Emecé, 2007); *El desafío de cada día: familia y profesión reconciliadas* (Buenos Aires, Temas, 2010).

Es autora, además, de una docena de capítulos de libros colectivos sobre temas como: la familia y sus valores auténticos, el análisis de la realidad actual según la propuesta de la posmodernidad, el regreso de la ética, la esperanza de liberación, mujer y varón, contrapunto: integridad y comunicación, inclusión social a través de lo estético, la cultura del cuidado y la satisfacción laboral, entre otros temas.

Cuentan, además, un medio centenar de artículos en revistas especializadas y de difusión. Un campo peculiar cumplido es la redacción de casos para la Escuela de Negocios, material interesante destinado a la formación de profesionales por vía de la discusión basada en esos textos. Una de las vías para alcanzar salvación eterna es trajinar con valores en medio de los hombres del no ocio.

Ha participado activamente en congresos especializados en el país, México, Medellín, Montevideo, Budapest, El Salvador, Bogotá, San José de Costa Rica, etc. Ha recibido los premios Juntos Educar, por su labor docente; de la Academia Nacional de Ciencias de la Empresa, Santa María de las Nieves, por su labor en defensa de la vida y la familia; Premio Swarowski, por su aporte a la comunidad.

La académica alterna su labor de cátedra y escritura universitaria con actividades en relación con los medios de comunicación: es colaboradora de *La Nación*, de *Clarín*, en el suplemento “Valores Religiosos”, en programas de radio. Recuerdo un interesante programa televisivo, difundido por canal Metro, que alcanzó doce entregas semanales, en 2011, del cual fue redactora del libreto y conductora, titulado “Ahora que lo pienso”. Era muy atractiva la mecánica porque en ella un par de jóvenes encarnaban teatralmente una situación compleja y, a partir de ella, la conductora reflexionaba, sin impertinencias de asomarse a la ficción por ella diseñada, extrayendo conclusiones o sugiriendo orientaciones.

El tema que hoy nos propondrá la colega será “La educación como encuentro”. La palabra usual está cargada de acepciones diversas. Su misma estructura es contradictoria, pues proviene de *in contra*, que supone inclusión y choque, a la vez, allegamiento y confrontación. “Encuentro” vale como hallazgo casual de algo no buscado, como en el caso de la serendipia; o hallazgo de algo buscado con afán, como en el de un descubrimiento científico; significa reunión y a la vez competencia, como en los deportes; estar en un sitio o permanecer en un estado determinado. Tal vez el primer uso que se dio en latín fue el de “salirle a alguien al

paso”, “buscarlo en el camino”. En esta acepción es que lo usa, el entonces cardenal Bergoglio, en el prólogo de un libro del académico Julio César Labaké, que hace pocos días presentábamos. Habla el actual papa de “cultura del encuentro” y del “encuentro en camino, porque el hombre, esencialmente, es caminante. De ahí que no se puede concebir un encuentro estático: sería un simple ordenamiento de museo o de catálogo. Forjar la cultura del encuentro supone andar, andar haciendo historia, proyectando historia [...]. Nos encontramos en ese camino en el que recibimos la herencia de la existencia y de la historia, la asumimos y perfeccionamos según su núcleo fundamental, y la proyectamos utópica y realmente hacia el futuro. Por eso, precisamente, todo encuentro humano entraña fecundidad”¹.

Vamos, pues, gustosos al encuentro del encuentro que nos propondrá.

Estimada académica, sea bienvenida a nuestra Casa, a la cual, sin duda, aportará usted con generosidad y provecho, y que en ella halle usted el ámbito libre de discusión y debate que nos caracteriza, propicio para que se integre con su natural preferencia por el cambio de ideas. La puerta franca para su franqueza. Felicitaciones en nombre de todos sus colegas y en el propio.

¹ En “Prólogo” a LABAKÉ, JULIO CÉSAR. *Valores y trascendencia*. Buenos Aires: Agape-Bonum-Guadalupe-San Pablo, 2013, p. 10.

LA EDUCACIÓN COMO ENCUENTRO

AC. MARÍA PAOLA SCARINCI DE DELBOSCO

La tarea de educar a la siguiente generación es tarea humana irrenunciable, dado que, a pesar de los innegables adelantos científicos y técnicos, los seres humanos seguimos naciendo siempre en cero. Por esta razón, los que por edad y formación empiezan a entender la vida sienten el deber de advertir a los nuevos acerca de lo que conviene hacer o dejar de hacer, lo que conviene buscar o evitar para ser personas plenas. Lo que inspira esta intervención es, entonces, la vocación de asumir el cuidado de los más vulnerables por parte de los que ya son experimentados en los distintos campos de la realidad.

La educación se caracteriza, entonces, como un encuentro entre generaciones, y este encuentro se da solo si es también un encuentro entre personas.

La palabra *encuentro* define un modo especial de experiencia interpersonal; se trata probablemente de la experiencia más humana entre las posibles. Lo que mejor la describe es la acción de mirarse a los ojos o estar en presencia del otro, sin agresividad, sin autodefensa, en una palabra, sin mediación alguna, la pura presencia personal. Le debemos a Emmanuel Lévinas la metáfora más fecunda de esta experiencia que es la del rostro¹: frente al rostro, que aparece desnudo y desprotegido, lo que cabe, como recuerda Lévinas, es dar una respuesta, y una respuesta responsable, porque es una auténtica relación humana. Esto excluye que los alumnos sean vistos desde afuera, objetivados, pasibles de una descripción distante. Cuando eso sucede, no es posible nada significativo, no hay ninguna transferencia de sentido entre el maestro y los alumnos. Porque el encuentro es la única dimensión en la cual el

¹ “La verdadera esencia del hombre se presenta en su rostro”. LÉVINAS, E. *Totalidad e infinito*. Salamanca: 2002 [Totalité et Infini, 1971], p. 295.

otro aparece como tal, no despojado de su particularidad, de su historia personal, de sus circunstancias; desde allí clama por ser respetado y recibido, para participar junto con el educador y los condiscípulos en una labor común, si bien asimétrica en más de un sentido. Esa asimetría marca los diferentes aportes de cada uno, implica también algunas reglas para que la tarea pueda llevarse a cabo, pero no debe ocultar que, aun en esa asimetría, cada uno sale enriquecido del encuentro.

Esto nos introduce en la dimensión ética de la educación, puesto que, siempre que un ser humano se relaciona con otro ser humano, es necesario que lo reconozca como tal y que asuma frente a él una responsabilidad personal, en forma de interés por el otro y cuidado de su vida. Por eso, nunca va a ser suficiente, para la educación así entendida, la transmisión más o menos mecánica de unos contenidos establecidos institucionalmente, aun cuando sean de alta calidad científica, puesto que, si no hay encuentro, no se produciría lo que Lévinas llama la *propuesta de un mundo*², y no habría acción educativa. Por otra parte, existe una enorme responsabilidad en ese mundo propuesto, porque de su verdad y de su viabilidad dependerá lo que piensen y hagan los jóvenes. Esta evidencia obliga al educador a reflexionar de nuevo sobre lo que sabe, para poder decirlo de una manera fresca, nueva y vital a los alumnos que hoy tiene enfrente; esa presencia de unos y otros se hace palpable en el lenguaje, y son las palabras dichas en el encuentro las que desarrollan el pensamiento: “La explicitación de un pensamiento solo puede hacerse entre dos; no se limita a encontrar lo que ya se poseía. Pero la primera enseñanza del que enseña es su presencia misma de enseñante”³.

Entendida así la educación, hay por lo menos dos exigencias que es bueno analizar.

² LÉVINAS. *Totalidad...*, p. 118.

³ LÉVINAS. *Totalidad...*, p. 122.

1. Enseñar la verdad

Por un lado, tenemos la responsabilidad del que enseña de enseñar verdades, pues, si lo que transmite no es verdad, no tendría ningún derecho a pasarlo de su generación a la otra; al contrario, debería prescindir de toda influencia, porque esta sería siempre abusiva. Seguramente esta afirmación de la necesidad de enseñar la verdad choca con la cultura actualmente vigente, que se ve reacia a aceptar que exista una verdad, puesto que los crímenes de las guerras mundiales, los genocidios, el terrorismo, han surgido siempre en nombre de alguna verdad, por cierto distorsionada o simplificada⁴. Es comprensible, entonces, que la reacción posmoderna haya sido preferir una cierta anarquía del saber, para usar una expresión de Feyerabend, que deja de lado las certezas científicas de los siglos XIX y XX, y ya no pretende que las teorías científicas sean *verdaderas*, simplemente deja que el nombre *teoría* sea algo así como el modo elegante de hablar de una opinión. Puesto que supuestas *verdades* científicas, históricas o filosóficas han servido como justificación de la violencia y de la injusticia, la respuesta posmoderna ha sido la eliminación, o por lo menos el debilitamiento, de toda verdad, por ser vista siempre como una forma de violencia. Así opina el filósofo italiano Gianni Vattimo, que considera que un saber basado en la presencia perentoria del ser es un saber que se impone y hace enmudecer, impidiendo que se formulen preguntas; el autor afirma que esta —la de impedir las preguntas por un saber definitivo— es la forma en que se resume toda violencia⁵. No cuesta imaginar estilos de enseñanza que hacen de las verdades enseñadas casi un objeto contundente, una forma de poder impermeable a las preguntas. Pero, por suerte, no es la única manera de enseñar y, por otra parte, no se remedian

⁴ Véase en ese sentido SEN, AMARTYA. *Identidad y violencia*. Buenos Aires: Katz, 2007 (New York: 2006).

⁵ VATTIMO, GIANNI. *Más allá de la interpretación*. Barcelona: Paidós, 1995, pp. 71-72 (*Oltre l'interpretazione*,. Bari: Laterza, 1994).

los modos erróneos de proponer las verdades por la eliminación de la verdad.

Frente a esta postura posmoderna vamos a contraponer las afirmaciones de dos pensadores contemporáneos que provienen de tiempos, realidades y ámbitos culturales distintos, pero probablemente estén acomunados por un igual amor por el ser humano y por la paz. Se trata de Gandhi y del papa Francisco.

La novedad de Gandhi consiste en no renunciar ni a la verdad ni a la no violencia, gracias a una metafórica vinculación entre ellas: “La no violencia (*ahimsa*) y la verdad son tan interdependientes que es prácticamente imposible separarlas. Son como las dos caras de una misma moneda, o mejor dicho, de un disco metálico en el cual no está impresa ninguna figura. ¿Quién puede distinguir una parte de la otra? Sin embargo, la no violencia es el medio y la verdad, el fin”⁶.

El profundo respeto por la persona nos impulsa a despejarle el camino hacia la verdad, purificándola del error, pero esto no es posible en una relación distante, porque una verdad, para ser vital, debe entregarse en el encuentro, y este exige un trato amable y paciente para con el otro: “La búsqueda de la verdad no admite la violencia hacia el adversario, sino que exige que este sea disuadido del error con paciencia y comprensión”⁷.

En el texto de la *Lumen fidei*, al mismo tiempo última encíclica de Benedicto XVI y primera de Francisco, se reconoce el temor contemporáneo a hablar de *verdad*, casi una evocación de los fantasmas de una violencia fundada racionalmente, que deja como válida solo la alternativa de la subjetividad: “A menudo la verdad queda hoy reducida a la autenticidad subjetiva del individuo, válida solo para la vida de cada uno. Una verdad común nos

⁶ GANDHI, M. K. *Teoría y práctica de la no violencia*. Torino: Einaudi, 1973, p. 36. Se trata de una entrevista publicada en *Young India*, 1919.

⁷ GANDHI. *Teoría...*, p. 36.

da miedo, porque la identificamos con la imposición intransigente de los totalitarismos”⁸.

En el mismo texto, sin embargo, se conecta novedosamente la verdad con el bien común y, a través de la dimensión interpersonal del encuentro, condición necesaria para que la verdad sea algo vivo, algo que se entrega por abundancia, por amor, se supera por completo el riesgo de una verdad violenta:

Sin embargo, si es la verdad del amor, si es la verdad que se desvela en el encuentro personal con el Otro y con los otros, entonces se libera de su clausura en el ámbito privado para formar parte del bien común. La verdad de un amor no se impone con la violencia, no aplasta a la persona. Naciendo del amor puede llegar al corazón, al centro personal de cada hombre⁹.

Estas afirmaciones nos aproximan a la otra exigencia insoslayable para el educador: la necesidad de comprometer la propia afectividad en el encuentro con los jóvenes.

2. Verdad y amor

No puede darse un encuentro entre personas sin que se movilice la afectividad. Es quizás en este aspecto donde más se hace visible la fundamental asimetría del vínculo educativo, pues esperamos del adulto una afectividad madura y equilibrada. Esta debe estar, en razón de su vocación docente, llena del *amor docendi*, única actitud que le permite descubrir, alumbrar y desplegar las potencialidades en el joven. Sin ese amor no hay educación posible. Podría haber quizás entrenamiento, podrían obtenerse determinadas conductas, con móviles por demás eficientes como la inseguridad y el temor, pero no habría educación. La afectividad infantil y juvenil, en cambio, necesita un largo entrenamiento para

⁸ FRANCISCO. *Lumen fidei*, 2013, n. 34.

⁹ FRANCISCO, *Lumen...*, n. 34.

que se exprese sin exabruptos o excesos. En el adulto la madurez afectiva se da cuando no solo se hace cargo de sí mismo, sino cuando puede respetuosa y eficazmente hacerse cargo también de otros; por esta razón, hay que subrayar la necesidad de establecer vínculos afectivos sanos desde el docente hacia los alumnos.

La propuesta de un mundo es, por un lado, la presentación del mundo real, con sus luces y sombras, con los logros y los extravíos; pero es también orientación hacia un mundo posible, donde la libertad individual unida a la responsabilidad sean los grandes constructores de una comunidad plenamente humana. Ningún joven se sustrae a la atracción de lo verdadero, lo bueno, lo bello, lo hecho, lo que hay que hacer. Le resulta irresistible sentir que sus jóvenes fuerzas pueden ser el recurso más precioso para cambiar lo que hay que cambiar, para descubrir y rescatar todo lo valioso, para avanzar hacia la justicia y la paz. Es aquí donde el que tiene a su cargo la responsabilidad de educar entra en juego, se involucra personalmente con su presencia, y habilita esa dimensión sagrada del encuentro: está frente a ellos, con ellos, con cada uno. Será una preocupación propia del docente buscar el modo y los tiempos en que cada uno de sus alumnos sepa que existe frente a él, con su personalidad, sus anhelos y sus temores, sus certezas y sus dudas. Ese amor es la condición única para que se dé el encuentro y para que sea fecundo; de otra manera no habrá encuentro.

3. La tecnología y las muchas fuentes del saber

Es necesaria una breve reflexión sobre el impacto en la educación de las nuevas tecnologías, en particular de las computadoras y los celulares, que permiten a todos y con poco entrenamiento el acceso a los contenidos habidos y por haber a través de Internet. Tenemos la posibilidad de consultar una biblioteca infinita, más dinámica que los libros, llena de colores, sonidos y movimientos,

portadora de los más diversos saberes en todos los campos. Las nuevas tecnologías permiten acceder dinámicamente a las ideas, las teorías y los conceptos, ilustrándolos con gráficos, documentales, animaciones; hacen accesibles para todos las obras de arte, hasta con la posibilidad de recorrer con efectos 3D los museos y las ciudades antiguas, las maravillas geográficas, la flora y la fauna de todo el planeta, la música y el cine de todos los tiempos. ¿Qué más puede pedir un docente, un alumno? Hoy más que nunca se puede decir que el conocimiento está al alcance de la mano. Sin embargo, todavía hace falta la presencia de un educador que oriente y guíe para desarrollar el criterio, para la jerarquización de los datos, para la evaluación de las distintas fuentes, de las posturas, de las situaciones, para la valoración humana y ética de los hechos y de los proyectos.

Basta leer los comentarios que aparecen al pie de los artículos en Internet para llegar a la conclusión de que es fácil perder el rumbo, la profundidad, la calidad de la argumentación, y después perder también el respeto, cuando todo se desarrolla sin encuentro entre las partes, ni interés, ni amor.

Se han multiplicado las fuentes del conocimiento, pero la educación sigue siendo necesaria porque no consiste en llenar las cabezas o las memorias con contenidos seleccionados, sino en hacer crecer a las personas de la mejor manera posible. Habrá que desarrollar su atención a la realidad y su capacidad para el razonamiento, pero también habrá que habilitar la capacidad para la convivencia, para la comunicación, para la contemplación de la belleza. Todos desafíos también para los adultos, porque en la tarea de educar, los educadores también crecen, se encuentran con una realidad dinámica, aprenden a orientarse en un escenario distinto al de su infancia; juega a su favor su adultez y el interés por

los que crecen; juega a su favor saber de antemano lo que es bueno para que el otro tenga ganas de vivir, crecer, pensar y actuar.

4. Construir juntos un mundo humano

Encontrarse con el otro para entregarle con amor y respetuosamente algo valioso, una verdad, un sentido, es el camino para la construcción del mundo, pues el mundo nunca estará hecho del todo, y lo hecho puede deshacerse, pero cada uno tiene la capacidad de aportar lo necesario para responder a los desafíos de su tiempo.

En el encuentro entre el educador y el alumno sucede algo que los hace crecer a ambos. En palabras de Lévinas: “Esta curvatura del espacio intersubjetivo desvía la distancia en elevación”¹⁰. El encuentro, que pide respuestas, hace crecer, desafía con nuevas metas, lleva a lugares altos, y en eso es fuente de una satisfacción de muy buena calidad. Lo difícil es que se den las condiciones para que haya encuentro. Es necesario alejar todo lo que despersonaliza: el apuro, las presiones, la desconfianza. Sin confianza no se puede edificar nada, y la confianza necesita su tiempo para arraigar. Conclusión: para que sean posibles las condiciones más importantes de la educación hace falta tiempo, dedicar tiempo, *perder* tiempo, ofrecer tiempo. Es necesaria una buena dosis de disponibilidad, que habrá que compatibilizar con todas las otras exigencias de la tarea, con la cantidad de alumnos que hacen casi utópico el poder encontrarse con cada uno y, sin embargo, es su derecho: habrá que hacerlo en encuentros sucesivos, y en eso, el tiempo prolongado del año escolar es una ventaja.

Solo así el docente es percibido como alguien favorable, y solo así están dadas las condiciones para que una propuesta de verdad y sentido llegue a destino.

¹⁰ LÉVINAS. *Totalidad...*, p. 295.

Este texto de Simone Weil ilustra plenamente la conexión entre la amistad que surge del encuentro entre docente y alumnos y la posibilidad misma de que estos se abran a la verdad:

Los sentimientos personales desempeñan en los grandes acontecimientos del mundo un papel que nunca se discierne en toda su extensión. El hecho de que haya amistad o no entre dos hombres, [...] en ciertos casos puede ser decisivo para el género humano. Esto es comprensible. Una verdad aparece solo en el espíritu de un ser humano particular. ¿Cómo podría comunicarla? Si trata de exponerla, no será escuchado; pues los otros, al no conocer esta verdad, no la reconocerán como tal, no sabrán que lo que está diciendo es verdadero, no le dispensarán atención suficiente para descubrirlo, pues no tendrán ningún motivo para realizar ese esfuerzo de atención. Pero la amistad, la admiración, la simpatía o cualquier otro sentimiento positivo los dispondrán naturalmente a un cierto grado de atención. Un hombre que tiene algo nuevo que decir [...] solo será escuchado en un comienzo por aquellos que lo aman¹¹.

A este tiempo pertenecemos las distintas generaciones que estamos simultáneamente vivas en este mundo: no hay un abismo entre nosotros; sí hay diferencias y asimetrías en las necesidades y capacidades; sí hay dones todavía por descubrir y hay alegría compartida en descubrirlos. Sin duda, las generaciones se necesitan unas a otras, la educación une a las generaciones, pero no las homogeneiza: a cada una le toca su parte, y en el encuentro se habilitan mutuamente en la tarea de edificar un mundo plenamente humano.

¹¹ WEIL, SIMONE. *Raíces del existir*. Buenos Aires: Sudamericana, 1954, p. 175 (*L'enracinement*. Paris: Gallimard, 1949).

LA EDUCACIÓN, HOY

OPINIONES ACERCA DE LA NATURALEZA Y LA IMPORTANCIA DE LA EVALUACIÓN EDUCACIONAL EN LA FORMACIÓN DOCENTE*

AC. MARÍA CELIA AGUDO DE CÓRSICO

Ante todo, señor presidente y estimados colegas, pido disculpas, porque esto no va a ser una disertación, sino que lo de diálogo es en serio. Y mi participación en esto ha sido fundamentalmente motivada por una reacción de nuestra estimada colega Beatriz Balian. Beatriz, en la sesión pasada, clamó: “¿Cuándo vamos a hablar de pedagogía?”. Y yo sé que no solamente ella, sino que todos estamos ansiosos por dejar de lado algunas cuestiones que son muy importantes que tienen que ver con la vida de la institución, pero que, en los últimos tiempos, están retaceando mucho tiempo, sin muchas posibilidades de referirnos a nuestros temas específicos, a los que realmente nos convocan. Y elegí el tema de la evaluación, no porque yo esté particularmente habilitada para su tratamiento, sino porque es tema que considero uno de los tantos importantes en la vida diaria de nuestras escuelas y también en las decisiones políticas que se toman aunque no siempre consideran los resultados de las evaluaciones. No hace mucho nos sorprendió la versión del ministro del ramo cuando, molesto por los bajos resultados en las pruebas PISA, dijo que “debíamos abandonarlas”, aunque después se corrigió y la Argentina continuará participando. Pero el tema es el siguiente: antes de referirnos a esa cuestión, si es que hay tiempo, porque yo les ruego, por favor, que me pongan límites, yo les quiero hacer una pregunta a todos: qué consideran,

* Conferencia pronunciada en reunión privada de la Academia Nacional de Educación, el 2 de septiembre de 2013, con diálogos y aportes de los señores académicos.

qué piensan y qué sienten, es decir, aspectos cognoscitivos, aspectos afectivos que se traducen en opiniones, los docentes, sobre todo los primarios y secundarios, sobre la evaluación acá en la Argentina. No estoy pidiendo citas de trabajos de investigación, sino, simplemente, la impresión que ustedes se hayan formado del lugar que otorgan a la evaluación y cómo la conciben, la piensan, y qué actitudes, si es posible que ustedes hayan reparado en eso, tienen los docentes frente a la evaluación educativa. Yo voy a agradecer mucho cualquier respuesta que se merezca.

Ac. Margarita Schweizer: Me parece que la evaluación, en general, es considerada por el docente como un instrumento que debe aplicar. Quiero decir, está marcado en sus obligaciones. Esa sería una primera cuestión. ¿Qué siente ese docente frente a esa obligación? Me parece que hay un movimiento ambivalente que se encuadra en el modelo pedagógico al cual adscribe el docente. Entonces, está el docente que entiende que cumplir esa obligación demanda seriedad y demanda firmeza; y está el otro docente, en el otro extremo, que le tiene miedo a evaluar, y entonces su firmeza no aparece y juega un rol un tanto demagógico más que serio. Yo creo que, según el modelo al que adscriba el docente y al cual lo obliga el sistema, va a ser su realidad.

Ac. Marta Royo: Yo pensaba más bien en cómo se planta el docente frente a la posibilidad de que lo evalúen a él. Pensaba en eso más que en el docente evaluando a los alumnos. Y creo que lo general es una gran desconfianza con respecto a eso.

Ac. Alcides O'Donnell: Pido disculpas porque a lo mejor estoy teñido de una particular manera de pensar debido a lo que en este momento es mi trabajo. Yo estoy en Coneau y para nosotros la evaluación es un instrumento al servicio de alguien. La evaluación en el sistema de Coneau está al servicio de la

universidad para que le preste al alumno un servicio educativo cuyo piso era la calificación de estándar mínimo que una carrera debe ofrecerle a un alumno de la Argentina. Por lo tanto, la evaluación termina siendo la comparación con algún tipo de metro, de metro patrón. En el sistema universitario, el metro patrón lo da el Consejo de Universidades, que determina que esta carrera, como mínimo, en horas cátedras tiene que tener esto, en investigación tiene que tener esto, en contenidos esto otro, en laboratorios, bibliotecas, etc. En función de esto, la evaluación es un proceso que la universidad sufre cuando presenta una carrera, porque puede ser acreditada o no esa carrera. Por lo tanto, no es un proceso alegre ni simpático. En el mundo primario y secundario no tengo ni idea de cómo va a funcionar, pero a la luz de mi propia experiencia en el mundo universitario, diría yo que por lo menos tiene sus bemoles. Alguien que es sometido a una evaluación compara sus capacidades personales contra algún tipo de metro patrón, y este, en la medida en que sea más alto o más bajo, es una escala de estrés a la que la persona o institución es sometida.

Ac. Alfredo van Gelderen: A mí me parece que el problema de la evaluación tiene un planteo anterior que es la concepción, la planificación, la gestión y la conducción de las escuelas. En la formación docente se transmite un error profundo: la docencia no es una profesión libre, es una profesión colaborativa. Sin esta característica la escuela no logra comunidades. Y sin comunidades no hay tranquilidad ni condiciones para que el alumno se descubra y sea capaz de reconocer capacidades y aprender. Entonces, el gran problema que plantea la escuela es en la primaria y en el jardín donde cada aula es un misterio, y en la secundaria un alumno que termina y cursa toda la educación secundaria ha sido conducido, orientado y formado por sesenta profesionales que carecen de suficiente coordinación y de espíritu comunitario para ejercer su profesión colaborativamente. La escuela no tiene posición adecuada en los planes

de formación docente. Yo enseño, soy titular de tal materia, no soy un docente de tal escuela. Entonces, me parece que la evaluación no tiene en cuenta esas inadecuadas situaciones que el sistema educativo exhibe. Profesión colaborativa, no trabajadores como se enfrentan con uno todos los gremialistas que tienen gravitación política, no educativa y no pedagógica, en la orientación del sistema en este momento. Entonces, me parece que los chicos y los adolescentes son evaluados buscando medir, de alguna manera, resultados para los cuales las condiciones no han sido las adecuadas.

Ac. Alieto Guadagni: ¿Qué es lo que quiero evaluar? Quiero evaluar a cada docente por separado o quiero evaluar la unidad escolar. Si uno pretende evaluar la unidad escolar, la metodología es más o menos conocida y el mejor ejemplo hoy es Brasil. Brasil tiene como metodología que todas las escuelas primarias en el 2022 tienen que llegar a tener una nota de 8,5. Ellos, anualmente, hacen la evaluación del nivel de conocimientos de los alumnos en las tres disciplinas básicas, que son Lengua, Ciencia y Matemáticas, entonces, un colegio está 3,20 otro 4,40 y lo importante en la evaluación no es el nivel, sino que es la variación. La importancia de la evaluación no es saber quién está arriba o abajo, sino quién sube y quién baja, quién progresa. A mí me parece que un sistema de evaluación debería apuntar fundamentalmente a mejorar la calidad del proceso educativo de toda la unidad escolar. Yo de la evaluación docente por separado no voy a hablar porque no tengo suficiente información. Por eso, me quedo con la necesidad de evaluar la unidad escolar como tal.

Ac. Jorge Ratto: Voy a aportar como lo veo y siento yo: en general, en la práctica se evalúa, por lo menos, en el nivel primario y secundario, solo aspectos conceptuales que son sumamente importantes y que son centrales. Y se deja de lado, porque hay serias dificultades de parte de los maestros y profesores para evaluar aspectos que están vinculados con el aprender a apren-

der, esto es, con técnicas que hacen al desarrollo del trabajo intelectual, cómo el alumno puede reorganizar y producir un texto, cómo puede ordenar la información en cuadros comparativos, redactar un informe, etc. También hay dificultades para evaluar las actitudes, por lo tanto, parecería ser que hay una especie de reduccionismo cuando se hace la evaluación de tocar solamente el aspecto conceptual y dejar de lado otro aspecto que tiene que ver con lo cognitivo que es acerca de las estrategias de estudio, etc. El último punto sería la dificultad que tienen los maestros para utilizar las evaluaciones que ellos toman y repensar sus propias estrategias. Repensar sus propias estrategias metodológicas, es decir, evalúan al alumno y ahí terminó, y no vuelven a replantearse dónde estuvo la dificultad o la virtud de los resultados de esa evaluación.

Ac. Pedro Barcia: Estimo que los institutos de formación docente y la universidad se han distanciado del manejo de los instrumentos evaluativos que en la época nuestra nos enseñaban a manejar. Hoy no se recomienda ni se usa ningún manual con guías positivas de medición como teníamos y aplicábamos en su momento, por ejemplo, el de García Hoz, o el de Lafourcade. Esto se ha ido perdiendo y desde allí, de alguna manera, el docente primario y secundario improvisa las formas de las evaluaciones que aplica. Es decir que, en primer lugar, me parece que falta en la formación docente, instrucción y práctica en el terreno de lo evaluativo. En segundo lugar, el docente aplica los instrumentos y obtiene un conjunto de resultados. Este conjunto lo deja perplejo porque no sabe cómo interpretarlo y cómo revertir la situación que ha revelado la evaluación, que puede ser descalificadora, no solo para el alumno sino para sí mismo, aunque la actitud general de los docentes es hacer recaer en los alumnos la responsabilidad del resultado de la evaluación y no proceder a una revisión de la propia responsabilidad. Esto me parece que está muy marcado en nuestros días. Hoy, y lo he verificado, un profesor de secundario no sabe sacar un porcen-

taje siquiera para establecer una tabla. Coincido con el colega Ratto en que se evalúan habitualmente los contenidos conceptuales y para nada los actitudinales ni los procedimentales, de modo que estos quedan fuera de la evaluación en general. Lo que está faltando –y sigo coincidiendo con otro colega, Van Gelderen– es el seguimiento de un alumno a lo largo del secundario con una especie de vertebración o columna que, de año en año, vaya transmitiendo la información y las dificultades, porque, si no, nunca hay posibilidades de saber el proceso de su evolución y progreso. Que el maestro o los profesores en un segundo año sepan cómo anduvo en el primero, qué resultado dio, en qué mancó, en qué anduvo bien, como para retomar esto e irlo mejorando. Esto se debe a la desestructuración que tiene el secundario. El muchacho va a bandazos evaluativos de año en año y no tiene la asistencia que lo ayude a progresar en un determinado aspecto de un año a otro.

Ac. Miguel Petty: Se ha hablado de evaluación de universidades, de evaluación de colegios, de evaluación de personas, de evaluación de docentes o de evaluación de alumnos. Yo creo que son todas cosas distintas. Creo que, si no partimos de ahí, es imposible entendernos. Suponiendo la evaluación de alumnos, yo creo que hay que hacer una distinción fundamental entre evaluación y calificación. Calificación es si sacó un 7 o 9 o 10. Se califica, pero no se está evaluando, ya que es lo que él sacó en una prueba. La evaluación es toda la persona. Y hay muchas formas de evaluación que no son simplemente las clases. Incluso, formas de evaluación de lo académico que no se nota con una prueba, *multiple choice* o lo que fuere. Hay que entender esto que es una de las cosas básicas. Coincido con el Ac. Van Gelderen que el hecho, también, de no formar una comunidad hace muchas veces muy difícil evaluar integralmente a una persona.

Ac. Jorge Vanossi: Cualquiera sea el tipo de sujeto que va a ser evaluado como conjunto, ya sean alumnos o docentes o pro-

fesores, creo que requiere necesariamente un proceso previo de culturalización sobre la evaluación, porque, si no, se corren gravísimos riesgos. Quiero aclararles que soy partidario de la evaluación en todos los órdenes, no estoy haciendo un veto para la evaluación, al contrario, quiero que triunfe, que sea exitosa, que sea fecunda, para que redunde en un resultado positivo hay que esclarecer la mente de aquellos objetos o sujetos pasivos de la evaluación. De lo contrario puede haber muchos tipos de distorsiones. Una, la insinuó y la mencionó el Ac. Van Gelderen cuando habló de la presión gremial, y en materia educativa se hace sentir. Les hablo por la Ley Federal de Educación, que fue prácticamente dibujada a tenor de lo que el sector gremial pedía en materia de formación de los formadores. El viernes presencié, inesperadamente, por la televisión mexicana que transmite noticias hasta altas horas de la noche, que había tenido lugar la huelga de maestros. Allí le dicen maestros a todos, pero estos era maestros de escuelas primarias. Hubo grandes manifestaciones en la vía pública. La huelga respondía a diversas razones según a quién se le preguntaba, pero uno de los temas era que los querían evaluar. “Cómo nos van evaluar, por qué nos van a evaluar y quién nos va a evaluar”, decían unos, y algunos otros eran por razones salariales. Pero me dio la impresión, además de que el espectáculo era caótico por no decir anárquico, el hecho de la prevención, es decir, el común denominador era la resistencia al: “¿Por qué me van a evaluar? ¿Qué se han creído?”. Yo creo que algo parecido puede ocurrirnos si no culturizamos de a poco, gradualmente, en procesos paulatinos. Es como la bicisenda en procesos paulatinos: mientras no haya culturalización al respecto, se fracasa porque hay accidentes. Es lo mismo, salvando las diferencias. Hay que crear conciencia respecto de que evaluarse es un dato necesario, fundamental. Si hasta los virreyes y capitanes generales estaban sometidos a juicios de residencias después de su gestión, ¿cómo no lo puede ser un docente en etapas paulatinas, sucesivas de su gestión,

cada diez años o lo que sea? Pero repito que, si no se esclarece el tema suficientemente, podemos ir a una explosión gremialera en contra que, diríamos, sabotee la medida.

Ac. Julio César Labaké: Estoy de acuerdo con todo lo dicho. Solamente quiero aportar un elemento de juicio: primero, hay mala prensa con respecto a la evaluación por toda la cuestión del estrés o la presión emocional que implica. Esto, ya tiene algo que ver con una mentalidad *light*. La experiencia muestra que los chicos que se ven obligados a preparar un examen porque no han aprobado la materia durante el año, en el esfuerzo de trabajar con un profesor particular o de la manera que se haga, resulta que terminan aprendiendo la materia de una manera mucho más profunda que lo que había ocurrido antes. El haber sido sometido a la tensión de tener que rendir ese examen de evaluación no le hizo daño a ese chico, sino que le hizo bien, que aprendió lo que no había aprendido durante una mala gestión durante el año. De modo que primero quería hacer esta salvedad un poco para preveniros de la mala fama, la mala prensa que tiene la palabra evaluación, sobre la base de que resulta una presión emocional que estresa al chico. Creo que, si no superamos eso, no estamos trabajando la inteligencia emocional y racional de manera equilibrada. Segundo: se está discutiendo mucho entre los modos de evaluación, me refiero al nivel primario y secundario en particular, pero con alcance al sistema universitario también. Hay un sistema tradicional más cercano a la memoria comprensiva e integrativa. Otro sistema pretendió trabajar con el resultado por aplicación práctica de lo aprendido. Pueden ser viables los dos. Hay un tercer modo que sería el de la integración funcional: simplemente se pasa a un encuentro con el alumno que se va a evaluar y se convenza sobre el tema de manera informal para considerarse la persona que está rindiendo la evaluación capaz de sostener esa conversación con la capacidad y calidad de conocimientos que tiene. Yo creo que ahí se puede discutir. En

lo que creo que no tenemos que caer es en la tentación de decir que no a la evaluación porque significa presión emocional sobre el alumno. Si después esa evaluación es parcial o total, eso puede tener variaciones que no tiene discusión. Hay materias que se pueden aprobar por exámenes parciales y materias que puede ser conveniente que tengan examen de la totalidad para ver si el chico o la persona a la que se está evaluando ha conocido y comprendido en forma integrativa todos los conocimientos. Resumo diciendo que primero tenemos que tener cuidado con el tema de mal considerar la evaluación por la presión emocional que implica. Es parte de la condición humana saber sobrellevar la presión que los compromisos generan en las personas. Segundo, de las distintas maneras, yo creo que si aflojamos tanto la formalidad del examen que al final el chico, con solo conversar la materia, da entender si la maneja o no, no siempre se logra el objetivo de que haya conocido, integrado los conocimientos de esa asignatura sobre la cual se está evaluando. Creo que la informalización del examen de evaluación puede correr el riesgo de no exigir la formalidad suficiente para conceptualizar la materia. Si yo no sé decir lo que creo que sé, no lo sé.

Ac. Alieto Guadagni: Mientras el Ac. Labaké hablaba, yo pensaba en la experiencia brasileña. Los brasileños evalúan a los profesionales universitarios graduados para evaluar a la propia universidad de origen. Pero hicieron una modificación al examen original que, por ejemplo, daban los abogados o los médicos o los ingenieros; la innovación que hicieron los brasileños es que el mismo examen lo están dando los que se están graduando de abogados y los que están ingresando a la carrera de Derecho y les hacen la misma pregunta. Entonces, lo que están tratando de medir es qué aprendieron en cinco años, el valor agregado.

Ac. María Celia Agudo de Córscico: Les agradezco a todos sus contribuciones. Las reflexiones de ustedes permiten iluminar amplios sectores de este campo que empezó como un área dentro de la psicología educacional que luego cobró independencia

hasta llegar a constituirse en un subasginatura. En principio, la pregunta mía, le tengo que agradecer muchísimo a la aAc. Schweizer, ya que fue una de las que brindó las primeras respuestas y se ocupó estrictamente del tema. Pero este tema es tan sugerente que inmediatamente nos convoca a pensar en nuestras propias experiencias. En primer lugar, habría una necesidad de distinguir, porque acá también se lo ha señalado, entre evaluación y medición. Cuando se evalúa, la palabra lo dice, entran en juego los valores, algo es percibido bueno o deseable en función de una escala de valores. Desde una perspectiva ideológica es como nosotros juzgamos, valoramos cualquier entidad. Medir, en cambio, es asignar números a objetos o a hechos o a propiedades de estos de acuerdo a ciertas reglas. Entonces, no es lo mismo medir que evaluar. En consecuencia, no se puede confundir. No se le puede pedir a la medición que corporice todas las facetas de la evaluación, porque la medición no está hecha para eso. Cuando se construye una prueba de rendimiento, lo que nos pasa, por lo que hemos señalado, es la falta de cultura en materia de evaluación. Los anglosajones tienen un montón de términos. Para ellos, no es lo mismo *evaluation* que *assessment*. No es lo mismo *assessment* que *appraisal*. Es decir, ellos tienen una cantidad enorme de términos que refieren a procedimientos específicos absolutamente tipificados y que responden a modelos matemáticos que se siguen. En consecuencia, es muy importante que, para poder estar en condiciones de hacer una evaluación más rica, podamos disponer de instrumentos de medición distintos del ojo del buen cubero, porque lo que yo les quiero decir es que medir estamos midiendo siempre, pasa que hay distintos niveles de medición. Una cosa es el nivel nominal donde el número podría ser sustituido por la silueta de un animalito doméstico o por una letra del alfabeto para identificar clases. Pero también hay una clase de carácter ordinal. Dentro de esa clase, ¿hay alguien que es el primero en función del atributo que se está

estimando? ¿Alguien lo sigue? ¿Y a ese lo sigue otro? ¿Es la distancia entre el primero y segundo igual que la que hay entre el segundo y el tercero? No. Esas son las escalas ordinales. Y después, con gran esfuerzo intelectual, tanto teórico como empírico, surgieron las escalas psicométricas: los test, que son escalas de medidas que no tienen un cero absoluto, porque no hay cero inteligencia, no hay cero conocimiento, no hay cero actitud frente a tal o cual cosa. Pero sí, las distancias están ordenadas y son iguales. El cero es arbitrario. Luego, viene la medición en el mundo de la física, las mediciones racionales y el metro, donde tenemos un cero absoluto. Entonces, a medida que se incrementa la serie numérica, aumenta la distancia entre ese cero absoluto y las distancias están perfectamente ordenadas. Eso no existe en el mundo de las ciencias sociales. Pero hay gente que en el mundo de las ciencias sociales no quiere aceptar las medicaciones, más allá de las nominales o de las meramente ordinales, están en contra de la medición. Muchas son las razones, porque acá todos los colegas, o la mayoría, han expresado que hay una cierta resistencia a la evaluación. A nadie le gusta ser evaluado, ya que genera tensiones, como bien dijo nuestro colega Julio Labaké, y tenemos que sobreponernos. Pero claro, vienen las suspicacias, porque ¿quién me evalúa?, ¿cómo me evalúa? Entonces, cuando no hay una cultura de la evaluación y a mayor edad mayor conciencia de la importancia, y si se trata de profesional y si se trata, como decía el colega, de una institución universitaria es muy, muy difícil que la gente no experimente ansiedad y temor. En fin, tantas cosas.

La Argentina, esto también lo han señalado ustedes, ha pasado por épocas diversas en ese sentido. Un período en el que parecíamos que nos acercábamos al hemisferio norte en materia de rigor de nuestra mirada sobre nosotros mismos, pero eso fue una época que duró poco. Los sociólogos intentaron respuestas para explicar tal vez por qué. El punto es ese. Nosotros conocimos una época en que hubo un grupo de intelectuales.

El Ac. Luis Silva trajo al doctor Cascallar, que es un argentino eminente en materia de evaluación radicado en Bélgica, que nos dio acá una clase excelente sobre el uso de ciertos modelos, porque una cosa es la construcción de instrumentos y pruebas con el modelo tradicional. Otros son los modelos que surgieron a partir de los años cincuenta, pero es un refinamiento que llevó mucho tiempo porque la parte de los cálculos, en aquellos tiempos no teníamos computadoras, nos llevaba la vida. Hacer un análisis factorial, que lo teníamos que hacer con papel y lápiz, llevaba mucho tiempo. Ahora hay un programa que contiene los datos y se terminó. Pero lo que ocurre es que hay que conocer el procedimiento. Nada de eso se enseña en nuestras universidades. ¿Por qué no se enseña? Yo me guardo algunas conjeturas porque he estado allí desde 1984 en el departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. No se enseña porque no es políticamente correcto. Primero, porque son cosas que hacen los norteamericanos. Nosotros somos mejores... Entonces, evaluar es una cosa muy distinta de medir. La medición tiene que estar subordinada a la evaluación: Nada se puede hacer en un ámbito caótico, como decía el Ac. Van Gelderen, y menos con esas tensiones con las que los docentes reciben estas situaciones, ya que hay quienes dicen: “Lo tengo que hacer, pero por mi salud no seré juzgada”. Hay muchísimas cuestiones. Es fundamental reconocer que no puede realizarse sin mediciones y evaluaciones correctamente hechas y cualquier otro tipo de apreciación, porque lo subjetivo no puede eliminarse de la valoración si la educación es una relación humana. ¿Cómo vamos a eliminar lo subjetivo? Tampoco lo objetivo. Lo que se procura en esas llamadas pruebas objetivas no es esa objetividad, sino es una objetividad, un resultado intersubjetivamente válido. Si los instrumentos están bien hechos, si están bien administrados, si las personas que tienen que resolverlo, se encuentran en alguna situación cómoda o al menos apta para realizar la tarea, a cada pregunta

o ejercicio le corresponde una sola respuesta correcta. Esa es toda la objetividad, no se puede pretender más objetividad que esa. La subjetividad cambia, ¿verdad? Además, eso sería medir la evaluación formal. Nosotros hacemos evaluación informal permanentemente en nuestra vida. Vivimos prefiriendo y rechazando, aceptando o no. En consecuencia, la evaluación es una actividad ineludible, pero debe ser realizada por personal convenientemente preparado y, además, dentro de un clima cultural que perciba los alcances y las limitaciones, y que haya podido advertir que ese esfuerzo hecho por el alumno, el docente o la entidad evaluada sea tomado en cuenta. Ha servido para el cambio, para la mejora, para el perfeccionamiento. Si la gente no tiene esa experiencia de que la evaluación no es un fin en sí misma, sino que es una herramienta y la evaluación está siempre presente, porque es inherente al proceso de aprendizaje. Todos estamos esperando la aprobación.

Ac. Alieto Guadagni: Pensaba que el caso más notable de evaluación, desde el punto de vista político, fue el de Correa en Ecuador. Hace seis años, Correa hizo una evaluación general de todos los docentes con tres resultados posibles: los confirmaban, los echaban o los mandaban a estudiar para volver a rendir. Tuvo una gran huelga y, cuando Correa enfrentó la huelga, en su discurso les dijo: “No se confundan, mi compromiso no es con ustedes, es con los chicos”, y así enfrentó a la huelga.

Ac. Jorge Vanossi: A propósito de la intervención de la profesora en su cierre, y de lo que señaló recién el Ac. Guadagni, usted habló de la susceptibilidad que el docente puede sentir. Yo hablaría, cuando hay una sensación generalizada del temor, de la sospecha. Porque puede haber una competencia de un órgano permanente para la evaluación. Pero puede haber, con esa competencia, lo que los franceses llamaban “desviación de poder”, es decir, se tiene la potestad, pero se la ejerce con arbitrariedad, con una finalidad persecutoria o discriminatoria o como se la quiera llamar. La docencia, en cualquiera de sus

niveles, además de ser una vocación, es un magisterio como se decía en otras épocas. Es una carrera que debe contar con cierta estabilidad para poder, incluso, acceder a grados superiores o tener otro tipo de gratificaciones que da cualquier carrera que vocacionalmente se siga y que se quiera llevar hasta sus últimas consecuencias. Hay experiencias buenas y hay experiencias malas. La de Correa no me fio mucho de que haya sido buena. Pero recuerdo que en la Argentina, a mitad del siglo pasado, se aprovechó la oportunidad de que estaba reunida una convención constituyente y en una cláusula transitoria se sometió, sin llamarla evaluación, a todos los jueces de la Nación a la posibilidad de continuar o no continuar. Y esto se hacía con una finalidad, no precisamente para controlar la idoneidad. De modo que, también hay que tomar recaudos cuando aparecen este tipo de mecanismos, porque fue una purga.

Ac. Julio César Labaké: Lo que se ha planteado recién tiene que ver con una cuestión cultural muy extendida en el momento actual. Si hay un valor que se prioriza es el igualitarismo, ya no es la igualdad. En este pluralismo en el cual estamos viviendo y que no tiene retorno, hay que aceptar que posiblemente sea un signo de madurez humana el haber entrado en un tiempo de pluralismo. Pero se extiende a que no haya diferencias que, de alguna manera, estratifiquen las capacidades, lo cual está contra la realidad, ya que permanentemente estamos siendo evaluados. Un profesional en una empresa multinacional, en una pyme, o donde sea, es evaluado. Un docente es evaluado por los padres si no lo es por los directivos del colegio o del Ministerio. Una clínica neurológica como el CERIN está demandada permanentemente por mucha gente porque tiene una evaluación sobresaliente en el concepto social. Estamos siendo evaluados permanentemente. Es bueno tener en cuenta que la corriente cultural tiende a hacer un discurso o un relato de igualitarismo total, lo cual anula, a veces, el concepto de evaluación. Pero en la realidad estamos siendo evaluados permanentemente.

Ac. Margarita Schweizer: Quiero agradecer a la Ac. Córscico dos cosas: en primer lugar, la solvencia con la que ha trabajado el tema; y en segundo lugar, la metodología que utilizó, porque partió de nuestras pobres ideas para poder construir lo que ella había pensado. Otra cosa que quisiera decir es que, por detrás de todo proceso educativo digno de ser evaluado y por detrás del mismo concepto de evaluación, me parece que lo que define a esto que llamamos “evaluación” es el concepto antropológico, el concepto de hombre. Es decir, la evaluación es un instrumento más, de múltiples facetas y de varios caminos para ser ejecutadas. Pero sobre quien recae el acto de evaluar es sobre la persona humana, y a partir de ese concepto es que nosotros tenemos los distintos modelos evaluativos. La pregunta, quizás, que uno podría hacerse es: cuando evalúo, ¿evalúo a la persona y a las acciones de la persona?; ¿evalúo a las instituciones donde están las personas, las gestiones que orientan a esas instituciones?; en el fondo, ¿qué estoy mirando? Estoy mirando el proceder, el accionar de aquellos que participamos en estas cuestiones que van a hacer evaluadas. Ahora, ¿con qué mirada observamos? Y habría como, entre las múltiples, dos grandes vías. Lo veo al hombre, a su acción y a sus actividades en forma integral o lo veo de manera parcial. Si yo voy a ver al hombre, a sus circunstancias y acciones de manera integral, mi mirada evaluativa va a ser integral y, entonces, miraré al hombre en todas sus dimensiones y tendré que convencerme de que habrá dimensiones que no puedo medir, porque el amor no se puede medir y es una dimensión profundamente humana. Hay cuestiones que son “inmedibles”, no mensurables, porque hacen a esta enorme forma humana de cada uno de nosotros. Y la otra línea, el otro camino, si yo no hablo de evaluación integral, es más fácil, porque en ese otro camino me ingresan todas las cosas por las cuales yo voy a evaluar resultados. Entonces, ahí ingresa otra manera de ver y de hacer la educación que ingresó fuertemente y que está instalada entre nosotros, que hace la

vida evaluativa más fácil, de menos compromiso personal, esto es, yo veo al otro y evalúo al otro más como a un objeto que como a una persona integral, me fijo cuánto sabe o no sabe y no me importa por qué sabe o no sabe; no me comprometo con la persona, me comprometo con lo que me muestra y me da. Y esa vía ingresa, tiene su parte positiva, pero no tanto, a lo largo de los primeros años del siglo xx, con esto que nosotros conocemos con el nombre de currículo, que no es más que la organización de los contenidos, organización de las instituciones y, detrás de las organizaciones y de las planificaciones, perdemos de vista la integralidad de la persona humana. Esas dos vías marcan las dos líneas de evaluación posible y es lo que muchas veces nos empuja a despersonalizar el proceso educativo. Simplemente, a partir de esta cantidad de rostros que nos da la evaluación, podríamos hacer con cada grupo dos haces: el haz de la teoría de la evaluación a partir de la integralidad que es cada uno de nosotros; y el otro haz que se fija en el producto que nosotros podemos ofrecer luego de haber sido educados. Es mucho más fácil esta parte y está mucho más instalada en los sistemas educativos, y es adonde apunta el colega cuando nos habla de las evaluaciones de calidad, que tendríamos que tratar en otra charla aparte.

Ac. Alieto Guadagni: Debo decir que, en materia de evaluación, yendo en concreto a la Argentina, ha habido un cambio sustancial: todas las evaluaciones que ha hecho el Ministerio desde 1992 hasta 2007 en educación primaria y secundaria traían los resultados abiertos por sistema privado y público. Nosotros hemos logrado la igualdad total, y a partir de la publicación del año 2010 los resultados se presentan consolidados y agregados. Por lo tanto, ya se acabaron las diferencias entre escuelas públicas y privadas. No existe más. Existe el nivel educativo en los chicos de tercer grado en Matemática, en la Rioja. Ahora se terminó la desigualdad, porque el dato es el dato unificado.

Ac. Luis Silva: Quería aludir a un tipo de evaluadores que está casi en la cúspide de las evaluaciones que son los jurados de concursos de profesores universitarios que utilizan el mecanismo ordinal, ¿no es cierto?, después del análisis de antecedentes, entrevistas, etc., a puro *ojo de buen cubero*. Me consta. Basta leer los dictámenes de los jurados. Por eso, se me ocurre una buena propuesta para una futura buena ley universitaria: que se obligue a los jurados a realizar cursos de evaluación antes de ser jurados.

Ac. María Celia Agudo de Córscico: Voy a dar rienda suelta a mi egolatría. Fui jurado con despacho minoritario en un concurso muy discutido en el que se presentaba una persona que había perdurado frente a una que era nueva, pero que venía con una gran preparación. Entonces, me dijeron después en el rectorado que es el único caso de un jurado de la minoría que, apoyándose en los dichos de la mayoría, dio vuelta la decisión del jurado. Verdaderamente, no le habían podido negar las virtudes a esa persona nueva que se presentaba. Y, simplemente, repitiendo los dichos que ese jurado que había dejado postergada a esa persona, logramos su designación.

Ac. Horacio Sanguinetti: Yo quería recordar que las evaluaciones que se hicieron en la época de la ministra Susana Decibe fueron calamitosas por muchos aspectos: no se sabía quién las tomaba, con qué se corregían, qué pasó después, quién las había hecho y cuál fue el resultado final, sino que salía una calificación. En el Colegio Nacional de Buenos Aires participamos la primera vez y salimos primeros; la segunda vez, salimos cuartos; y la tercera vez, yo me negué a que nos calificaran y dijeron que nos negábamos a que nos evaluaran, lo cual no era cierto. Nosotros nos negábamos a que nos evaluaran en esas condiciones, ya que se tomaban las pruebas en la última semana de clases cuando los alumnos estaban cerrando sus promedios viendo si se inscribían o no, sin nadie que controlara el aula, por ende, se hacían colectivamente e, indefectiblemente, en un ambiente

de jarana, es decir, nunca se tomaron en serio. Después, para colmo, algunas entidades, algunos alumnos de algunos colegios privados, manifestaron que sabían los resultados antes. Esas evaluaciones, entonces, peores no pudieron ser. Entonces, hay que olvidarlas por completo.

Ac. Alieto Guadagni: Quizás yo no me expliqué bien. Susana Decibe se fue en el año 1999. Después de Decibe viene la evaluación de 2003, 2004, 2007 y 2010 con este gobierno y las diferencias se dan entre el 2007 y el 2010, por ende, Susana Decibe no tiene nada que ver. Hasta el 2007 los resultados eran 48: 24 provincias por dos niveles. Ahora son 24 los resultados.

Ac. Horacio Sanguinetti: En esa época también se hacían entre privados y públicos. De modo que sumo el desastre a Susana Decibe que vos no habías considerado. En cuanto a los concursos universitarios, no quiero quedar como egotista, los que yo conozco, por haber sido jurado y, también, aspirante en la Facultad de Derecho son los peores concursos del mundo con excepción de todos los demás, como decía Churchill sobre la democracia. Es decir, estaban llenos de defectos, pero eran incomparablemente superiores a los concursos que se hacían en el Ministerio, por ejemplo, en el de la Ciudad cuando yo era ministro de Educación, y veía esos concursos totalmente tabulados, jerarquizados, donde valía lo mismo hacer un curso sobre plastilina que escribir. Obviamente, exagero. Realmente, nuestra experiencia en esta materia es bastante deficiente. Los universitarios no son tan malos después de todo.

Ac. Alieto Guadagni: En las cien mejores universidades del mundo, no se toman concursos. Yo no conozco ninguna universidad importante en el mundo que tenga concurso de profesores. Los profesores se eligen por cooptación.

Ac. Horacio Sanguinetti: Pero Salamanca en la época en que se fundó por los alumnos tomaba concurso y los jurados era los alumnos y el opositor, que, por eso, se llama concurso de oposición. El que se oponía podía hacer preguntas, lo cual era

fatal, porque le hacían preguntas al pobre tipo que estaba ahí y que luego se desquitaba haciéndole preguntas...

Ac. Jorge Vanossi: Voy a hacer de Funes, el memorioso. Simplemente, a raíz de este jugoso y profundo intercambio de opiniones que nos ha suscitado la académica, me acuerdo de que, sobre criterios de ponderación, vale la pena traer a colación a Aristóteles en la *Política*. Hay un jugoso subcapítulo vinculado con estos temas.

Ac. Pedro Barcia: Agradezco el inteligente procedimiento aplicado a la sesión de hoy por la Ac. Agudo de Córscico, motivándonos a reflexiones y apreciaciones varias, que luego ha sabido allegar y coordinar en nítida síntesis, a partir de la cual basó sus propias consideraciones. Visto en conjunto, creo que el caudal de ideas y puntos de vista variados y conjugables que aquí se han expuesto daría materia para un buen libro sobre “La disputada cuestión evaluativa”, que quizá podríamos ensayar trabajar en el futuro. Muchas gracias a todos. Damos por cerrada esta sección de la reunión.

EL COMPROMISO POR LA EDUCACIÓN*

AC. ADALBERTO RODRÍGUEZ GIVARINI

La cuestión de la relación entre la masa de recursos que una sociedad destina a la educación, es decir, a la construcción de capital humano, y el resultado obtenido está permanentemente presente en el plano del análisis y debate de educadores, políticos, economistas y, en general, en muchos sectores de la sociedad preocupados por la formación de las generaciones futuras. Es que, en alguna medida, hay un pacto implícito intergeneracional que hace que las personas actualmente activas (en términos económicos) sientan y tengan la responsabilidad de apoyar a quienes transitan el sistema educativo, de la misma manera que ellos recibieron algún apoyo en su momento de las generaciones precedentes.

La Ley de Financiamiento Educativo estableció una meta de 6% del PBI para el gasto en educación. Puede monitorearse el cumplimiento de este compromiso a partir de las cifras oficiales históricamente provistas por el Ministerio de Economía (Secretaría de Política Económica, Dirección de Gasto Social) y que en los últimos tiempos no se han actualizado; de hecho, el último dato disponible corresponde al año 2009, lo que implica un rezago importante. En ese año el gasto público en educación consolidado (Nación, provincias y municipios) alcanzaba a 6,19% del PBI.

Debe destacarse que la proporción es significativamente más alta que el 3,85% y el 4,42% observados en los años 2004 y 2005, respectivamente, en un contexto de fuerte aumento de todo el gasto público, siempre respecto del PBI (pasó de 31,96% al 43,19% entre los años 2005 y 2009).

* Conferencia pronunciada en reunión privada de la Academia Nacional de Educación, el 7 de octubre de 2013, con diálogos y aportes de los señores académicos.

Estimaciones preliminares privadas ubican en el orden del 7% el gasto en educación en el 2012, en un contexto de 47% de gasto público total.

Pese al aumento del gasto en educación el rendimiento escolar no ha mejorado, sino que ha declinado. Los resultados de las pruebas PISA son elocuentes tanto si se los mira retrospectivamente como en clave comparada.

En efecto, en el año 2009, la Argentina obtuvo los lugares 54 en Lectura, 51 en Matemática, y 52 en Ciencia con un puntaje en promedio 20% inferior al de los países de la OCDE. Más aún, el puntaje obtenido por la Argentina resulta inferior a países que realizaron un menor gasto público (siempre en términos del PBI) como México (5,3%), Uruguay (3%) y Chile (4,5%); la comparación con países fuera de la región también refleja el mismo hecho. Inversamente, en promedio, países homologables con la Argentina por su nivel de desarrollo humano (los llamados de desarrollo humano alto) que gastan en promedio 5% del PBI en educación (cifras para el período 2005-2010), es decir, menos que la Argentina, obtuvieron en promedio resultados 5% más elevados en la prueba PISA.

Es difícil explicar esta paradoja de mayor gasto y peores resultados escolares. Una hipótesis es que la ampliación del gasto derivado de la extensión de la matrícula secundaria absorbió gran parte del aumento y ello inhibió a otros segmentos de la educación de participar en el aumento de las erogaciones. Otra, más cruda, es que directamente se gastó mal, tanto en stock cuanto en flujo.

La Argentina vive una situación compleja: padece simultáneamente de un deterioro de su calidad de stock de capital humano (al menos en el margen) y, al mismo tiempo de su stock de capital, como lo demuestra el crecimiento del déficit energético, la falta de ampliación de la red vial y ferroviaria, que dificulta la comercialización de la producción –en particular de la agrícola–, el colapso del transporte urbano y suburbano de pasajeros, etc. Al mismo tiempo, la presión tributaria se encuentra en niveles récord, lo que

hace difícil sostener la hipótesis de que es posible que la ratio gasto público/PBI siga creciendo sin que ello afecte la competitividad o, alternatively, que se incremente el déficit fiscal, alternativa para la cual el contexto macroeconómico nacional e internacional no dejan mucho espacio.

En ese marco, en una agenda futura es fácil imaginar dos grandes fuerzas compitiendo por aumentar su tajada en el gasto público. Por un lado, el gasto previsional, impulsado por la necesidad de dar una respuesta a las demandas judiciales, aunque más no sea en términos de flujo. Por otro lado, la demanda de recomposición del capital de infraestructura económica, castigado por los motivos señalados.

Cuando estas presiones, legítimas por cierto, se hagan sentir más fuertemente, el riesgo es que el gasto en educación sea una de las variables de ajuste. Ello redobla la importancia de que la distribución del gasto público en general, y el que se realiza en educación en particular, se ajuste a precios criteriosos de eficiencia y productividad, a la vez que la asignación se concentre en la población objetivo (los que realmente necesitan) y no se pierda o diluya en otros destinos o grupos sociales, ya que en esto radica, finalmente, la conjugación de los principios de subsidiariedad y solidaridad.

Aquellos que tenemos más responsabilidad pública en los temas educativos deberemos estar alerta para evitar que la educación sea la variable de ajuste, tarea en la que seguramente nos acompañará nuestro pueblo si se explica claramente que en ello juega su futuro la sociedad argentina.

Ac. Pedro Barcia: Queda abierto el diálogo.

Ac. Alieto Guadagni: Dos preguntas simples: una, yo no los vi en ningún lado, no sé si vos tenés un desagregado por niveles,

esto es, cuánto se gasta en el jardín de infantes, cuánto en la primaria, cuánto en la secundaria y cuánto en la universidad.

Ac. Adalberto Rodríguez Giavarini: No se está permitiendo en este momento la publicación, no se está facilitando el acceso oficial al desagregado. A la brevedad te alcanzaré algunas cifras.

Ac. Alieto Guadagni: Si subió el gasto público en la educación pública, ¿qué pasó con el gasto privado? Porque la matrícula privada en el jardín, en la primaria, en la secundaria y universitaria crece más que en la pública. Entonces, ¿hay alguna estimación en el gasto privado? ¿Alguien hizo esta estimación?

Ac. Adalberto Rodríguez Giavarini: Hay un grupo haciéndolo y produciéndolo. No sé si algún otro colega tiene más datos. Me han dicho que hay un grupo estimando esto y se calcula que, a mediados de este año, habría posibilidades de tener una estimación. En primer término, me han dicho que se ha dado un incremento. Daría la sensación de que, por el incremento nominal versus la cantidad de egresados, se podría leer como una mejora en la ratio en términos de productividad, pero esto, sin ver los números, no lo podría asegurar.

Ac. Hugo Juri: Yo quería recordar que el académico Juan Llach ha escrito mucho y dice constantemente que la parte que se cumplió de la Ley de Educación ha sido el aumento presupuestario, entre otros temas. Quisiera felicitar al Ac. Rodríguez Giavarini por su trabajo y, sobre todo, por su último párrafo. Sucede que, muchas veces, cuando hablamos de ineficiencia del sistema educativo después sirve de argumento para mostrar lo difícil que son los problemas que se puedan dar al tocar el presupuesto educativo. Creo que es clave que la Academia asegure el mantenimiento del presupuesto educativo, obviamente con una mayor eficiencia en la utilización de los recursos, pero es clave que este presupuesto educativo no se modifique. Respecto a la educación privada, efectivamente ha ido aumentando. Pero quiero recordarles que hay un aumento significativo hacia las

escuelas privadas en la Capital Federal, y no está pasando esto en el interior del país, en donde es mucho más fuerte el impacto de la escuela pública y depende mucho más de este presupuesto. Entre otras cosas, por una percepción muchas veces cierta, sobre todo ahora con las huelgas de los colegios nacionales. Quería comentarles que hay un informe de la Unesco hecho sobre toda América Latina que desagrega todos los otros factores que influyen en las escuelas públicas y privadas. Los resultados del PISA dicen que la diferencia entre escuela pública y privada no es significativa porque se toma solamente el factor escuela.

Ac. Juan Llach: Agradezco a Adalberto Rodríguez Giavarini por mantener viva esta llama que es tan importante. Yo como complemento y que se deduce de esto que has dicho creo que lo que hay que lamentar es que no se haya prorrogado el financiamiento educativo. La ley está vencida. Desde el 2010 todas las metas que había no hay más, todas las garantías que había de coparticipación federal para que se cumpliera la ley tampoco están. La meta que nos quedó fue la ley del 6% porque la Ley de Educación Nacional en un artículo dijo que, a partir del vencimiento de la Ley de Financiamiento había que invertir el 6% solo en educación, quiere decir que ciencia y técnica van por su lado. Lo que se hace ahora es poner un artículo medio perdido en la Ley de Presupuesto que dice, ante la sorpresa general, que las provincias deberán asignar la parte correspondiente a los municipios. Esto es algo sorprendente, ya que los municipios no tienen entre sus funciones y misiones la educación, que está en manos de las provincias. En realidad, lo que hay es un plan de infraestructura provisto por el Ministerio de Infraestructura de la Nación. A mí para lo que me parece que esta intervención del colega Rodríguez Giavarini debería servirnos es para que, quizás, esta academia planteara esto. Como dijo Hugo Juri, la plata tiene que ir unida a objetivos, metas y resultados. En la próxima reunión a mí me gustaría plantear esta iniciativa que también se está planteando en otros ámbitos. Por ejemplo,

hay una entidad llamada Red de Acción Política que es una institución que reúne a políticos de todos los partidos con representación parlamentaria, que pretenden cultivar la amistad cívica y la capacitación. Además, uno de los temas en que están trabajando es educación e, incluso, creo que en algún momento sería interesante tomar contacto. Pero por ahora todo es como subterráneo.

Ac. Alfredo van Gelderen: lo que yo me he planteado siempre es que, en los cálculos presupuestarios y financieros que tiene el sistema argentino, se habla de inversión educativa en lo que el Estado destina a su gestión y lo que subsidia para la gestión social. Lo que yo nunca he podido tener para desarrollar esa idea de defensa es todo lo que invierte la sociedad organizada y los padres de familia en el sistema a través de la educación privada. Yo, desde hace muchos años, me pregunto cuándo vamos a tener un cálculo de esa inversión, no se puede realizar me responden, porque tenemos que analizar los destinos de fondos para los docentes. Veo que ahora, cuando el sindicato de docentes particulares celebra en su publicación *La Tiza* los progresos de la comisión paritaria de la enseñanza privada, veo que se renueva este esquema de pensar solo en la inversión o el financiamiento de las cátedras, los grados y los servicios de colaboración que las escuelas privadas tienen. Y aun creo que se acaba de demostrar la fuerza de resistencia en alguna de las jurisdicciones donde lo subsidiado ha disminuido y el servicio se ha mantenido todo el año. Es decir, hay que pensar que, si esto sigue en este esquema parcial, vamos a forjar una fuente de ingreso social al sistema educativo que no da malos resultados si usamos los datos de Guadagni.

Ac. Miguel Petty: Me quiero referir a la disminución de los valores de las pruebas PISA. Me parece que, desde el punto de vista sociológico, pocas veces se tiene presente el hecho de que hay una gran cantidad de alumnos que ahora están cursando el nivel secundario cuyos padres jamás pisaron un colegio. En-

tonces, hay una población que está como aventurándose a una nueva educación. Sospecho que esto tiene una fuerte incidencia en el bajón de este nivel.

Ac. Alieto Guadagni: Voy a hacer un comentario adicional. Tomando lo que se decía de la Ley de Financiamiento, que tenía dos patas, la primera del 6% y la otra de la jornada doble. Nos acaban de repartir un material donde dice como objetivo para el año 2016 duplicar la cantidad de escuelas con ampliación de las jornadas con respecto al año 2011. Hay que tenerlo claro esto, ya que ahora se está poniendo una meta del 16 para el 2016, cuando la meta inicial era el 30 para el 2010.

Ac. Ana Lucía Frega: No sé qué va a pasar con esta presentación del Ac. Rodríguez Giavarini y los comentarios posteriores. ¿Cerramos, simplemente, con lo que hemos escuchado o cabe que hagamos una síntesis? Daría la sensación de que se han marcado varios puntos. Uno de los puntos es que hay una paradoja entre el aumento de una inversión dedicada mayoritariamente en el área estatal a sueldos y hay un matiz que se abrió con respecto a la inversión que hace por su parte privada que entiendo que, dentro de lo que está en el presupuesto nacional, tiene incluida la subvención que se da más, menos o regular a la enseñanza privada. Se abre este matiz que plantea el Ac. Miguel Petty de que, probablemente, se están comparando guarismos de rendimientos entre poblaciones como Finlandia. Digo Finlandia porque es uno de los referentes habituales en las discusiones sobre los resultados PISA. Esto ha sido puesto recién arriba de esta mesa. También se puso sobre la mesa un tema que a la Academia le preocupa: la reducción del presupuesto de este año, que también salió sin demasiada discusión del Parlamento. Alguien habló de que la Academia quede alerta. ¿Cómo se manifiesta que la Academia sigue alerta? ¿Qué vamos a hacer, además de tener una nueva comunicación el mes que viene? Porque es indudable que el tema está preocupando a mucha gente, no solamente por los resultados

PISA, sino por la evidencia que está demostrando la gente que está cursando mucho de los secundarios y está trabajando. Los niveles de rendimiento que se están identificando son comprensión de consigna, manejo de normas que tienen que aplicar. Yo simplemente me permito hacer una síntesis y preguntar de qué manera vamos a manifestar que estamos alerta.

Ac. Pedro Barcia: Le respondo: como es habitual en esta Academia, en este punto que llamamos “Educación, hoy”, esto se está grabando, así como se filmó la presentación del ponente primero y luego se publica en nuestro *Boletín*. A su vez, este Boletín se hace digital, se coloca en el sitio y se envía todas las instituciones educativas, a los Ministerios, etc. En este caso, si todo va bien, esta exposición marco y las consideraciones de los académicos van en el *BANE* 92/93, que tentativamente saldría en el mes de diciembre. ¿Usted propone alguna otra cosa, además de esto?

Ac. Ana Lucía Frega: En algunos casos se han generado algunas reuniones. Fíjese, hay algunos datos estadísticos que el profesor Van Gelderen dice que nunca se han logrado que se identifiquen. Por el otro lado, no tenemos estadísticas desagregadas con respecto a los distintos niveles escolares y los coeficientes de rendimientos y no rendimientos. Por lo menos, tratar de conseguir esa información y tenerla en la mano podría ser una acción. Lo que sí me preocupa, como planteé en alguna reunión internacional, es que estamos poniendo en los últimos años más del 6% de nuestra inversión, lo que ha causado profunda sorpresa en varios países de Europa por el tipo de rendimiento que estamos teniendo.

Ac. María Celia Agudo de Córscico: Primero quiero agradecer al Ac. Rodríguez Giavarini, es muy importante el aporte de un experto en cuestiones sustanciales como esta. Realmente la ley con esa asignación presupuestaria había elevado las expectativas de mejoras respecto a nuestro sistema escolar. Yo no estoy en condiciones de enunciar alguna hipótesis de factores

que pudiesen actuar determinantes en alguna medida, aparte de los ya mencionados y de una situación global donde hay un porcentaje muy alto de la población que está por debajo de la línea de pobreza. Mi preocupación es una especie de digresión y deriva de declaraciones hechas por los mismos autores o de algunas personas que han estado vinculadas a la elaboración de las pruebas PISA, en las que señalan el carácter de estas pruebas. Acá se ha hablado del rendimiento de los alumnos, es decir, la proporción de aquellos supuestos niveles de aprendizaje incorporado por los alumnos en función de las experiencias de aprendizajes a los que han estado expuestos en sus aulas. Pero parece ser que el contenido de las pruebas PISA no apunta a eso, sino que apunta al uso de la información. Y esto es más grave. Porque, en definitiva, esto ha sido el fundamento de los instrumentos para medir la llamada habilidad mental o inteligencia. Es decir, es la inteligencia de los argentinos la que estaría en discusión y no el aprendizaje liso y llano de contenidos informativos o de procedimientos. Así que, a mí me parece que este énfasis en la calidad de la educación indica que importa lo que lleva a las personas no solamente a incorporar las nociones, sino a saber hacer un uso apropiado de ellas en función de las nuevas situaciones que se le presentan. Es en los actos de descubrimiento, en los actos de resolución de problemas donde se manifiesta la llamada inteligencia. Y eso es lo grave que está ocurriendo con estas pruebas y que, a mí me parece, también, merece una consideración de carácter cualitativo y profundo por parte de los argentinos. Nosotros, en esta época moderna donde la enseñanza es casi una mala palabra, ¿qué les estamos enseñando? ¿Cómo les estamos enseñando? Por ejemplo, ahora se van a hacer unas jornadas de capacitación muy importantes en Mar del Plata. Yo los invito a que lo busquen por Internet, y los desafío a que encuentren en los programas previstos una vez la palabra enseñanza. Todo esto es muy preocupante; es decir, ¿qué va atado a todo esto? ¿Qué hacemos en la forma-

ción? Hemos previsto la creación de un instituto omnipresente que tiene injerencia con lo que se hace en la universidad, en los institutos del profesorado secundario, en las escuelas donde se forman maestros. Pero ¿qué se les enseña? ¿Qué idea tienen ellos de la educación? Recuerdo lo que decía un amigo: yo eliminaría todos los planes y programas, pero, eso sí, pondría un Sócrates en cada aula. Eso es lo que nos falta, porque si nosotros pensáramos como pensaban nuestros antepasados, es eso lo que estaríamos buscando: maestros que nos enseñaran a pensar, pero que ilustraran porque no se puede pensar en el vacío tampoco. Y la información lleva mucho tiempo, mucho trabajo y eso es lo que hemos abandonado.

Ac. Alieto Guadagni: En la prueba PISA desde luego están Finlandia, Groenlandia, Canadá, Noruega, pero también está Colombia, Brasil, Uruguay, México, Chile y Perú. El único que está debajo de la Argentina es Perú. Son 7 países y la Argentina está en el sexto lugar. Si alguien tiene duda hay una prueba que es latinoamericana, el SERCE, que se hizo por última vez en el 2007 donde siempre la Argentina fue segunda detrás de Cuba y hoy anda quinta o sexta.

Ac. Horacio Sanguinetti: Hay un tema que a mí me preocupa dentro de esta vorágine electoral en la que estamos ahora y que lo mencionó el Ac. Porto en su programa de televisión, y es que los diferentes candidatos, los distintos partidos políticos, tienen equipo para todo, particularmente para economía. Ninguno tiene absolutamente nada de educación, nadie plantea nada de educación, nadie ha dicho una palabra de educación. Realmente esto descorazona.

Ac. María Paola Scarinci de Delbosco: En primer lugar quiero decir que estoy de acuerdo con la Ac. Córscico. El tema formativo tiene un factor muy fuerte en la vinculación personal del docente con los alumnos. Con lo cual, el sistema del profesor o maestro taxi es lo que habría que superar. En la medida en que haya una persona que esté más en el frente y se dé tiempo para

el conocimiento personal, ahí se garantiza algo de esta formación. Lo que yo quería preguntar, ya que no tengo estadísticas, es si se ha visto el resultado de distintos países sobre la base de los días de clase. Habría que ver si esto no influye también. El otro asunto sería el uso de la información. Esto me pasó en mi universidad cuando recibí la respuesta escrita de un alumno de tercer año: en la posmodernidad, los autores más importantes son Hiroshima y Auschwitz.

Ac. Guillermo Jaim Etcheverry: En primer lugar acompaño a la Ac. Córscico en lo dicho. Quería comentarles que acabo de leer un libro, en Estados Unidos, de una periodista que se puso a investigar sobre las pruebas PISA y por qué le iba tan mal a los Estados Unidos en relación con otros países. Hizo un estudio muy interesante, porque mandó a tres chicos de distintos países los tomó como referencia y estudió el recorrido académico y las experiencias de los chicos en esos países. Los chicos eran de Finlandia, Corea y Polonia. La conclusión a la que llega es que lo único que importa es la calidad de los profesores. Esto es la clave. Finlandia, por ejemplo, resurgió hace poco, y lo hizo porque puso un gigantesco esfuerzo en la formación de sus profesores. Lo mismo hizo Corea, con sistemas distintos, claro. En Corea, como algo gracioso que se cuenta, el día que dan todos los chicos la prueba importante para entrar a la universidad, en el momento en que se hace la evaluación de comprensión del inglés, los aviones suspenden sus vuelos para no molestar con el ruido, la Bolsa empieza una hora más tarde para que los chicos no se demoren en llegar. Esto nos da una idea de la importancia que eso tiene. Me parece que ahí está el punto. Yo creo que es inútil que le pongan el 6, el 8 o el 10 por ciento. El problema es que hay que reconstruir ese interés.

Ac. Margarita Schweizer: Me congratula escuchar decir que la educación no es un problema metodológico, ni es un problema informático ni tecnológico. La educación es un problema antropológico y en la medida en que no rescatemos la figura del

docente y lo que formemos primero sea ese docente y este docente ame realmente lo que hace es imposible que podamos dar vuelta el sistema educativo tal como está. En la medida en que no reconozcamos a la persona como centro de la educación, en la medida en que no formemos al docente más allá de todos los adelantos, que me parece excelente que tengan acceso a ellos, pero lo primero que hay que formar es su condición interior de docente. Un docente que no ama lo que hace, que no reconoce al otro con afecto y que solo quiere rellenar la cabeza del que tiene enfrente con conocimientos no va a tener completa su función. Esto es muy importante porque tenemos que dar vuelta la situación en la que estamos. La metodología está al servicio del hombre, y lo más importante es el hombre. En una sociedad como en la que vivimos, donde el hombre está abrazado a otros intereses, será difícil volver al camino que tiene que volver. Con alguna esperanza digo que en algún punto tenemos que revertir la situación y trabajaremos tanto como sea posible para que esto sea así. Creo que esta es una mirada que, quizás, debería aportar esta Academia.

Ac. Beatriz Balian de Tagtachian: Sencillamente veo este folleto que nos entregaron “Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente” y, de acuerdo con lo que se dijo recién, la formación docente debería ser una prioridad. Y si yo miro lo que se propone y las acciones, lo único que encuentro de formación docente es formar a 50 mil docentes o inscriptos en postítulos de enseñanza superior en la educación. Parecería que en este plan la formación docente no tendría espacio. Me parece, entonces, que, conjuntamente con los problemas de presupuestos, habría que ver cuáles son los puntos críticos que uno no debería perder.

Ac. Pedro Barcia: Quiero recordar que el folleto que ustedes están manejando sintetiza algunos de los puntos del plan. Ese plan nos llegó a nosotros hace quince meses por pedido especial de la Academia, lo mandó el señor Ministro, lo distribuí-

mos entre los académicos, y lo estudiamos con el secretario. Establecimos los puntos de discusión y las objeciones para prepararnos para la visita del Ministro. De modo que todo lo dicho es lo que ustedes recibieron hace cuatro meses: el documento completo en todos los niveles. Cuando usted repasa la totalidad queda palmariamente demostrado que se ha logrado poco, todo es una exposición para decir finalmente que no se alcanzó el total, y donde aspiraba al 60%, se va a aspirar a un 5% de aumento. Les pido a ustedes que repasen el documento. Como dice la académica: lo más preocupante es la formación docente. En esta academia hemos conversado y hemos seguido el sitio electrónico del Instituto de Formación Docente que se manejaba con expresiones generales y vagas que no daban idea nítida sobre lo que se estaba haciendo, no nos enterábamos con precisión de en qué se avanzaba. Pero sabíamos, también se ha comentado acá, que se hacían reuniones en Mar del Plata, por ejemplo, con equipos que iban adelantando en cierta programación que no se daba a conocer en el sitio. Estimo que un punto interesante sería el retomar este plan.

Ac. Avelino Porto: Yo estoy mirando la cara de quienes están en esta mesa y acabo de contar que hay entre nueve y diez exministros, secretarios de Estado, rectores, presidentes de otras Academias y me pregunto: ¿cuántas instituciones tienen este privilegio? Y este privilegio lo tenemos que saber aprovechar. De esta Academia tiene que partir en algún momento algo que concrete la esperanza que nos acaba de señalar Margarita. Creo que todavía no hemos podido comenzar a ver cómo damos ese paso. ¿Qué educación queremos? ¿Qué educación necesitamos? No hablo de la que merecemos. Cómo realizar solamente con la Academia o con otros. Cuando yo repito insistentemente que los políticos no mencionan la palabra educación en ninguna campaña. Cuando Brasil, Chile, Colombia, dieciséis países de América Latina tienen definida la educación como primera prioridad y lo dicen de diferentes formas. La Argentina está

siempre ausente en colocar a la educación en primer lugar. Yo quería resaltar, señor presidente, si realmente podríamos nosotros, a partir del 2014, prepararnos para colocar el foco en toda la educación, porque en toda la mesa está lo más calificado de la Argentina. En segundo lugar, acercar aquí a otros sectores sociales. ¿Qué le vamos a pedir a los políticos si nosotros no podemos lograr sentarlos aquí para dialogar con nosotros para que nos digan lo que quieren, lo que desean, que nos pidan opiniones? Parecería que estamos en mundos distintos. Me parece que no podemos reprocharles a los políticos esta incapacidad de definirse cuando la propia Academia aún no logra colocar un camino. Mi pedido es que la Academia pueda tomar la delantera en esta cuestión, ya que es el ente natural para hacerlo, es la organización que tiene la autoridad ética, profesional e intelectual para encauzarlo. Esto no significa que todos los que están trabajando no hagan su aporte, pero la Academia tendría que estar figurando casi en el centro de todo esto. Lo mío es una innovación para poder armonizar algo durante el 2014, ya no es el tema de la universidad que fue alguna de las aspiraciones que tuvimos en este último tiempo. Ahora nos estamos refiriendo al todo de la educación, por el informe social que tenemos que dar.

Ac. Pedro Barcia: Les recuerdo que el tema de la formación docente, con una discriminación de puntos, fue votado por todos nosotros como tema eje de tratamiento de esta academia. Ningún grupo de reflexión lo tomó a su cargo. Entonces, los que estamos en falta somos nosotros. Los grupos de reflexión no han funcionado a lo largo de este año. Para mí, el primer tema fundamental como problemático del año que viene es el de la formación docente. Ahí tenemos material para ofrecer nosotros y avanzar en este campo. Tenemos material organizado, un tomo publicado sobre esto que podemos actualizar, etc. El segundo tema esencial es el del secundario, con todo lo que supone. Tampoco hemos avanzado en este campo. Cuando

vino la representante del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires tuvimos la oportunidad de presentarle quince puntos de observación al programa. Hace poco me enteré que están revisando estos puntos presentados. Cuando hay un interlocutor que escucha, como es el Gobierno de la Ciudad, entonces tenemos eco. Esto lo hemos hecho también con el Ministro de Educación de la Nación, sin embargo, en su caso, la situación es mediata porque depende del Consejo Federal. No sentimos eco. Sí han sido muy prolijos con nosotros en mandar toda la documentación que necesitamos, pero en cuanto a los planteos que hacemos no alcanzamos a ver el eco de la modificación. Lo ideal sería que el año que viene funcionaran los grupos de reflexión y comenzando inicialmente con formación docente que es el cáncer que tenemos en estos momentos y nosotros tenemos mucho para decir. Yo creo que estamos en falta todos porque no hemos puesto en funcionamiento ni esto por un lado, ni tampoco la proyección nacional de la Academia. De modo que me adhiero a la convocatoria del Ac. Porto para pedir que el año que viene nos pongamos todos en movimiento en cada uno de los grupos de reflexión.

Ac. María Celia Agudo de Córscico: Nosotros hablamos de formación docente, pero ¿qué pasa con la capacitación en servicio? Yo creo que debiera formar parte, porque para llegar antes hay que insistir en eso. Primero, saber cómo se hace, qué orientación tiene, qué propósito persigue la capacitación en servicio y cómo se lleva a cabo. Hasta dónde uno puede saber. Como decía Magdalena desde “el rincón de las hornallas”: es pésimo. Se hacen nada más que lecturas de textos remanidos y comentarios barriales, digamos elementales, sobre cuestiones secundarias, fortuitas. No se cala hondo, no se profundiza, no se difunde información válida ni útil. Y el director luego evalúa y les pone a todos diez porque guay de él si no lo hiciera. Hay que tener mucho cuidado porque esas son realidades. No es que los directores sean todos malos, que no sepan discriminar entre

los buenos y malos docentes, pero no tienen poder para hacerlo. Es muy dura esa función y hay un estereotipo y estos son todos sobresalientes. Y alumnos llenos de verdaderas discapacidades. Es todo mentira, tenemos que volver a la verdad. Es muy duro, pero yo creo que eso debe indagarse. Y aquellas iniciativas que teníamos para tratar de avanzar sobre la invisibilidad de las aulas, que siempre le preocupaba al Ac. Van Gelderen, creo que no debíamos abandonarlas, de tener alguna posibilidad de acceso voluntario por parte de las escuelas para saber realmente qué es lo que pasa en las aulas.

Ac. Pedro Barcia: Quisiera hacer una observación que es personal. El año pasado destiné todo el año a la corrección de manuales de lengua para primaria y secundaria. Tengo el orgullo de decir que esos manuales, en los que mejoramos ejemplos, sistematizamos conceptos, etc., que traían los textos, son los que más se vendieron. Esto me habilitó para que la entidad me propusiera un trabajo similar para Brasil y he revisado todos los manuales de español como segunda lengua de Brasil para primario y secundario. Mi lema fue “ascender al primario” y le dediqué todo un año. Ningún académico de la Academia de Letras me acompañó en estos porque estaban para otros destinos más altos y elevados. Los resultados de la revisión de estos manuales fueron muy positivos. Es una muestra reducida, pero sabemos lo que pesan los manuales en el país. Hay que destinarles el tiempo a todas estas labores que parecen menores. Muchos cambios pueden comenzar con un manual. Otros académicos, como el Ac. Ratto trabajan en este campo de elaboración de textos. Aseguramos calidad, actualización y disciplina. Vale la pena el esfuerzo.

Ac. Alfredo van Gelderen: Yo creo que en la Argentina la escuela ha ignorado cuáles son sus fines y no tiene en claro que tiene que formar alumnos, capacitar equipos profesionales colaborativos y, además, orientar, apoyar y ayudar a los padres de familia en las reales necesidades educativas de sus hijos. Entonces,

estamos frente a una exclusividad de cuatro fines, y uno solo, sin profesionales suficientemente preparados. Entonces, el profesor taxi, el maestro agotado, las estadísticas de estrés en la escuela primaria son dramáticas, los problemas de afonía y disfonía se generalizan en todo el sistema educativo escolar. La gente ha perdido el interés por el prestigio del maestro de sus hijos, pero los hijos son alumnos huérfanos con padres vivos. Es un juego de contrasentidos que, cuando uno les habla a los docentes que están en la trinchera, me dicen: “Usted es un viejo, por eso habla de cosas de antes”. A veces me tratan de loco, pero visito colegios y pido la planificación de todos los cursos y solicito que me marquen qué lecturas complementarias tiene cada materia en el secundario. ¿Saben lo qué me dicen? Yo, para formar a los docentes tengo que hacer las jornadas que el Ministerio me manda. No, digo yo, usted tiene que tener criterios propios de capacitación, haga planes de lectura, exija el encuentro con los libros de los docentes en el verano, pero después cuando vuelven reúnanse y pida que le rindan cuentas. Se puede hacer, yo lo he hecho: volvían los profesores y tenían que conversar conmigo sobre lo que habían leído, porque yo he sido directivo de escuela estatal secundaria y también privada. En la escuela secundaria estatal, si uno los ayudaba a los chicos a vivir su momento de vida, los chicos respondían, la mayoría de las amonestaciones eran por problemas en las formaciones. Entonces, hay que suprimir las formaciones. No respetan el timbre. Entonces, hay que suprimir el timbre. Hay que tratar que las escuelas sean miradas por los docentes, por los alumnos y por los padres como los centros o casas de formación de todos los que tienen que sacar adelante la nueva generación. El tiempo escolar, que no da, también es otro problema, especialmente en la secundaria donde se les deja tarea a los chicos para que la hagan solos. ¿Cómo pueden hacerlo si los chicos no entienden lo que oyen, si no saben hablar, si no leen... cómo van a trabajar solos en las casas? Entonces, a mí me parece que

este sistema hace esfuerzos, algunos inclusive contables, para hacer lo que no sirve. Ese es para mí, insisto, el gran problema. Yo, gracias a un joven subsecretario como lo era el Ac. Antonio Salonia, pude ir a Europa, siendo funcionario, durante tres meses para ver cómo planificaban los países europeos destacados usando la asistencia de la Unesco. Y a mí me gusta hacer mis apuntes con esto: la planificación no debe ser ni estratégica ni indicativa, sino que tiene que ser democrática para poder atender necesidades.

PENSAR Y REPENSAR LA EDUCACIÓN

CONFERENCIAS

HOMENAJE A LA ASAMBLEA GENERAL CONSTITUYENTE DEL AÑO XIII EN SU BICENTENARIO: CONTINUADORA DE LA REVOLUCIÓN DE MAYO Y ANTICIPADORA DE LA REPÚBLICA*

AC. JORGE REINALDO VANOSSI

Palabras preliminares

Cuando se pasa revista, a vuelo de pájaro, a la historia argentina, se observa algo que llama poderosamente la atención: es la profunda fragmentación que se ha dado entre las distintas secuencias históricas de la conformación del Estado nacional, hasta su organización definitiva, en que adquirió los rasgos y los caracteres que hoy en día ofrece. Todo aquello que en muchos Estados acontece casi simultáneamente o en un lapso razonable de tiempo, aunque prolongado, pero sin grandes fracturas, entre nosotros se ha dado muy dolorosamente. En términos orteguianos, hemos tenido demasiadas “subitaneidades del tránsito”.

Veamos simplemente las fechas: la Revolución es de mayo de 1810, pero es al cabo de seis años que se consuma la Independencia; la definición política en torno a la forma de gobierno, que se confirma en el momento en el cual quedan definitivamente abandonadas las intenciones monárquicas, se concreta solo en 1820. La definición final sobre la forma de Estado es otra de las “decisiones políticas fundamentales” que fueron menester para conformar

* Conferencia pronunciada en sesión pública, el 5 de agosto de 2013, en la sede de la Academia Nacional de Educación. La presentación estuvo a cargo del académico presidente, Dr. Pedro Luis Barcia.

tal Estado, llega recién con el Pacto Federal del 4 de enero de 1831 y la ulterior adhesión de las demás provincias argentinas. La organización nacional necesitó todavía veinte años más; y así sucesivamente, hasta llegar a 1880 con la solución del problema pendiente: la “Capital Federal” en Buenos Aires.

Si acercamos más la vista a la lectura de esos tramos de nuestra historia, sorprenderán las marchas y contramarchas que se producen en la etapa inicial de la década que se inicia con la Revolución de Mayo de 1810 y se extiende hasta los episodios conocidos como “la anarquía del Año 20”. Durante ese período, el Río de la Plata experimentó las más variadas formas organizativas de gobierno; y sobresalió una nota común a todas ellas: su precariedad y relativa eficacia en el logro de los grandes objetivos nacionales. Pero acaso puedan considerarse como un suceso meridiano los pronunciamientos que emitió la Soberana Asamblea General Constituyente, reunida entre 1813 y 1815 en Buenos Aires, que significaron un nuevo impulso al movimiento que había hecho eclosión en 1810, a la vez que un empujón hacia la demorada declaración de la Independencia, que finalmente se consumaría en 1816. En el justo medio de esas fechas, más allá de sus imperfecciones, quedó delineado el rumbo emancipador y bosquejada la configuración republicana de nuestras instituciones políticas y sociales, merced a las numerosas resoluciones de la Asamblea que apuntaban al imperio de la **igualdad**, que es uno de los pilares que sostienen a las repúblicas y las diferencias con las monarquías (estas conservan resabios estamentales o nobiliarios).

Como es harto sabido, a la Primera Junta la sucedió la llamada Junta Grande, con la incorporación de los delegados del interior de nuestro Virreinato; y a ella la reemplazó un colegiado ejecutivo, que resultó ser el Primer Triunvirato. La Revolución de Mayo había quedado atrás y la mayor parte de los problemas formaban parte de un orden del día que podía ser reconocido como las “cuestiones pendientes”, a la espera de la toma de decisiones

más drásticas y en consonancia con un estado de ánimo que legitimara la calificación propia de “los patriotas”.

Veamos, pues, cómo se desarrollaron los acontecimientos a partir de la caída del Primer Triunvirato, que por su ritmo y levedad no había satisfecho las expectativas revolucionarias y los anhelos independentistas que animaban al nuevo sector social y político dirigente: los “criollos”. Para mayor estímulo, 1812 fue el año de la sanción de la primera Constitución de España, que en Cádiz habían gestado los sectores liberales, que acantonados en ese reducto, hacían frente a la invasión napoleónica que destronó al absolutista rey Fernando VII y, al mismo tiempo, bregaban por el **estatus** de una monarquía constitucional con poderes limitados y libertades aseguradas por un régimen de garantías, que fuera extensivo a los habitantes de las colonias en América.

¡Cuántas ilusiones y cuántas amarguras en ese trecho de la historia! Las esperanzas de los patricios se dilataron y se contrajeron en el vaivén de las vicisitudes. Y se tejieron muchas ilusiones (el conocido *wishful thinking* de todos los grandes emprendedores) que se esfumaban en el corto plazo, pero reanimaban cuando se pensaba y se creía en “el vuelco del destino” (palabras de W. Churchill, en las oscuridades de la Guerra Mundial).

Hete aquí lo que nos corresponde conmemorar hoy a dos siglos de una reunión asamblearia que siguió, en el curso de su bienio, momentos de gloriosas proclamaciones innovadoras que irrumpían inopinadamente y sucediéndose sin que muchos lo esperaran, y con descensos depresivos a la hora de las adversidades que generaban disensiones, enredos y discordias, enzarzando a sus actores, pero sin caer jamás en la insustancial oquedad en los discursos o en los manifiestos que emitían desde ese alto sitio.

Si al decir del poeta y pensador Goethe algunas veces sobran ecos y faltan voces, en el caso de la Asamblea del Año XIII se destacaron **voces** preclaras, animadas de ideas precisas y de fortaleza ante las adversidades del contorno, el entorno y el dintorno

del convulsionado territorio del antiguo Virreinato del Río de la Plata, que ya entraba en vías de descomposición.

I. A partir de la “revolución” del 8 de octubre de 1812, la Logia Lautaro cobra mayor protagonismo. Allí militan San Martín y Alvear, que juntos acababan de regresar a Buenos Aires, y que —curiosamente— provenían ambos del norte del litoral, pues mientras que Alvear era oriundo de las Misiones (Santo Ángel Guardián), el Libertador había nacido en Yapeyú (Corrientes). Ambos eran portadores de antecedentes en las entonces calificadas como “sociedades secretas”, muy activas en Cádiz y en Londres, ciudades estas por las que habían transitado, habiéndose contactado con Francisco de Miranda, a la sazón, uno de los adalides del pensamiento americanista revolucionario e independentista.

El 8 de octubre cuenta con el apoyo de la Sociedad Patriótica, encabezada por Monteagudo, más los morenistas y las Fuerzas Armadas. Fue así que cae el Primer Triunvirato, y nuevamente en la historia argentina juega su papel decisivo y decisorio la institución del Cabildo constituido en Ayuntamiento, que finalmente designa a Paso, Rodríguez Peña y Álvarez Jonte, quienes reciben la aprobación popular por asentimiento, muy probablemente por el entusiasmo generado a partir de la perspectiva de superar “el paso vacilante” del período anterior y la demora en avanzar hacia la organización del nuevo Estado.

Y el 24 de octubre de ese año (1812) es el Segundo Triunvirato el que decide convocar a una asamblea **nacional** de la siguiente forma: “Artículo 6.º: Esta Capital tendrá cuatro Diputados por su mayor población é importancia política; las demás Capitales de Provincia nombrarán dos y uno cada ciudad de su dependencia, á escepción de Tucumán, que podrá á discreción concurrir con 2 Diputados á la Asamblea”. La excepción era un premio al triunfo en la batalla. Al decir de Bidart Campos, “es el primer instrumento de nuestra historia constitucional que declara caduca la autoridad de Fernando VII en el Río de la Plata y necesaria la organización

de un nuevo estado independiente”¹. Todo daba la impresión de que se cumpliría finalmente con lo anunciado por Mariano Moreno tres años antes, en *La Gazeta*, al referirse a “las miras del Congreso a convocarse”. Pero la suerte no acompañó en este caso; y si bien muchas de sus resoluciones tuvieron la entidad de un ejercicio del poder constituyente, no llegó a consumarse el ansiado proyecto de contar con una ley suprema codificada en un solo texto.

El 31 de enero de 1813 se instala la Asamblea General Constituyente, bajo la presidencia del diputado Carlos María de Alvear. Había en ella ¡muchos hombres de Buenos Aires...! que representaban al interior.

¿Cómo era la “atmósfera”? Pues el rey seguía *out*. No se lo invocó para nada y Belgrano ganaba en Tucumán y en Salta dos grandes batallas: el 24 de septiembre de 1812 y el 20 de febrero de 1813, respectivamente. Entonces, se daban las condiciones para que actuara como un Parlamento de una Nación “soberana”... Por eso mismo, el 8 de marzo decide “que los diputados de las Provincias Unidas son diputados de la Nación en general, sin perder por esto la denominación del pueblo a que deben su nombramiento, no pudiendo de ningún modo obrar en comisión”. En esto último radicaría la clave de bóveda para entender el rechazo de los diputados orientales que debían seguir las instrucciones emanadas del liderazgo de Artigas.

Tenían dos grandes objetivos: INDEPENDENCIA y CONSTITUCIÓN; y el 2 de noviembre de 1812 se nombra una comisión para redactar un borrador de proyecto constitucional que se conoce con el nombre de “Proyecto de la Comisión Oficial”. Eran altos objetivos, pero no se cumplieron: quisieron, pero no pudieron.

Las “facciones” debilitaron su accionar (el “internismo” siempre presente), aunque los distintos grupos compartían en común **un ideario liberal**. La dificultad consistía en aglutinar, ya que

¹ Véase BIDART CAMPOS, GERMÁN. *Historia política y constitucional argentina*. Buenos Aires: Ed. Ediar, 1976, Tomo I, p. 102. La elección de los diputados fue “indirecta”, con la intermediación de juntas elegidas por cada provincia.

eran partes cuya adherencia se quería lograr: no se trataba de un “aglomerado” formado por fragmentos unidos con poca consistencia (RAE), sino de “conglomerar” con una coherencia compacta, para lo cual debían entrar en acción sujetos “conglomerantes” que fueran capaces de dar cohesión al conjunto de los asambleístas con la finalidad de alcanzar transformaciones que dieran origen a una nueva Nación.

Y, cuando se afianzaron los alvearistas, algunas tácticas debieron modificarse, porque para ese entonces algo cambió en Europa, y con secuelas negativas en Chile y en otros virreinos del continente (Perú) con batallas perdidas.

El Ejecutivo unipersonal fue creado el 22 de enero de 1814, o sea, al año. Se creó la magistratura del director supremo; y el primero en acceder al cargo fue Gervasio Posadas, tío de Alvear, que ejercía la vicería de la Logia Lautaro. Al director lo acompañaba un Consejo de Estado y lo secundaba un Ministerio compuesto por tres secretarios de Estado con la potestad de refrendación y que estaban sujetos a interpelación por la Asamblea.

II. Cumpliendo con el decreto de los triunviros, habían sido elegidos los siguientes diputados en el territorio de las Provincias del Río de la Plata:

- Por Buenos Aires: Hipólito Vieytes, Valentín Gómez, Vicente López y Planes y José Julián Pérez (al integrarse al Triunvirato fue sustituido el 27 de febrero de 1813 por Manuel de Luzuriaga).
- Por Salta: Pedro Agrelo y José Moldes.
- Por Córdoba: Juan Larrea (al ser elegido como triunviro el 5 de noviembre de 1813, fue reemplazado por José Gregorio Baigorri, que se incorporó el 25 de agosto de 1814 y renunció el 14 de enero de 1815) y Gervasio Posadas (al ser elegido triunviro el 19 de agosto de 1813, fue designado Miguel Calixto del Corro, pero su diploma no fue aceptado y se nombró a Agustín Pío de Elía, quien se incorporó el 21 de enero de 1814).

- Por Corrientes: Carlos de Alvear (renunció el 4 de junio de 1813 y fue reemplazado por Francisco Ortiz, quien se incorporó el 18 de agosto de 1813).
- Por San Juan: Tomás Antonio Valle.
- Por Mendoza: Bernardo de Monteagudo.
- Por Santiago del Estero: Mariano Perdriel.
- Por Catamarca: José Fermín Sarmiento.
- Por La Rioja: José Ugarteche.
- Por Tucumán: Nicolás Laguna (incorporado el 23 de febrero de 1813) y Juan Ramón Balcarce.
- Por San Luis: Agustín José Donado.
- Por Jujuy: Pedro Vidal.
- Por Entre Ríos: Ramón Eduardo Anchoris (incorporado el 22 de abril de 1813).
- Por Santa Fe: José Amenábar (incorporado el 22 de febrero de 1813).
- Por Luján: Francisco Javier Argerich.
- Por Chuquisaca: José Mariano Serrano y Ángel Mariano Toro (elegidos el 12 de julio de 1813 e incorporados el 25 de agosto de 1814).
- Por Potosí: Simón Diez de Ramilla y Gregorio Ferreira (elegidos el 12 de julio de 1813 e incorporados el 25 de agosto de 1814).
- Por Mizque: Pedro Ignacio de Rivera (incorporado el 15 de octubre de 1813).
- Por Montevideo: Pedro Fabián Pérez y Pedro Feliciano Cavia (elegidos el 19 de octubre de 1814, se incorporaron el 5 de enero de 1815).
- Por Maldonado: Dámaso Gómez Fonseca (incorporado el 9 de abril de 1813).

No llegaron a incorporarse a la Asamblea los diputados por Santa Cruz de la Sierra y de Cochabamba. Los paraguayos fueron

invitados, pero el resultado fue por la negativa: optaron por su total autonomía, de la que jamás abdicaron.

III. La Asamblea, al asumir, declaró que sus diputados eran los representantes de las provincias que se declaraban libres y unidas del Río de la Plata; que en ella residía la representación de la soberanía del pueblo; que su instalación tenía como fin dictar una Constitución y finalmente eligió a su presidente y secretarios: entre los que presidieron las reuniones de la Asamblea cabe destacar a Carlos María de Alvear, a Vicente López y Planes, a Juan Larrea y a Gervasio Posadas.

El Triunvirato decretó ese día una norma que fungió como una suerte de “ley fundamental”, particularmente por la naturaleza de la definición que contiene su artículo 1.º. Veamos:

El Supremo Poder Ejecutivo Provisorio de las Provincias Unidas del Río de la Plata; á los que la presente viesen, oyesen y entendiesen, sabed:

Que verificada la reunión de la mayor parte de los Diputados de las provincias libres del Río de la Plata en la capital de Buenos Aires, é instalada en el día de hoy la Asamblea General Constituyente, ha decretado los artículos siguientes:

Art. 1.º. Que reside en ella la representación y ejercicio de la soberanía de las Provincias Unidas del Río de la Plata, y que su tratamiento sea el de Soberano Señor, quedando el de sus individuos en particular con el Vd. llano.

Art. 2.º. Que su Presidente sea el señor Diputado de la ciudad de Corrientes, D. Carlos Alvear.

Art. 3.º. Que sus secretarios para el despacho, lo sean los señores Diputados de Buenos Aires, D. Valentín Gómez y D. Hipólito Vieytes.

[...]

Art. 5.º. Que el Poder Ejecutivo quedase delegado interinamente en las mismas personas que lo administran con el carácter de Su-

premo y hasta que tenga á bien disponer otra cosa, conservando el mismo tratamiento².

Del artículo 1.º se desprende el apartamiento de la doctrina privatista que sustentaba la figura del “mandato”.

En parte por la prédica de Bernardo de Monteagudo (de briosa juventud, como Alvear), la Asamblea decidió ceder la iniciativa al Poder Ejecutivo. Suspendió varias veces sus sesiones, dejando en libertad al Triunvirato para gobernar sin limitaciones, aunque cabe recordar que la propia Asamblea había aprobado un “Reglamento de Policía Interior” para el manejo del cuerpo.

Con el transcurso del tiempo, el ritmo fue variando. El primer período, iniciado el 31 de enero de 1813, finalizó el 8 de septiembre de 1813, y se contabilizaron 84 sesiones. El segundo período, desde el 1 de octubre de 1813 hasta el 8 de noviembre de 1813, contabilizó 10 sesiones. El tercer período, del 21 de enero de 1814 al 8 de febrero de 1814, totalizó 7 sesiones. El cuarto período fue extraordinario y prórroga del tercero, totalizó 5 sesiones desde el 25 hasta el 31 de agosto de 1814. El quinto período también fue una prórroga del tercero y tuvo 5 sesiones del 5 al 26 de enero de 1815³.

Las principales medidas adoptadas por la Asamblea fueron dispuestas en su empujón inicial. Si bien la composición del cuerpo reflejaba diversas vertientes de pensamiento, puede decirse

² Obsérvese que en todo momento se invoca a las “Provincias Unidas del Río de la Plata”. Con igual invocación fue años más tarde convocado el Congreso de Tucumán, pero reunido este, la declaración de la Independencia referenció a las “Provincias Unidas de Sud América”. Por su parte, el artículo 35 de la Constitución Nacional conserva la siguiente redacción: “Las denominaciones adoptadas sucesivamente desde 1810 hasta el presente, a saber: Provincias Unidas del Río de la Plata, República Argentina, Confederación Argentina, serán en adelante nombres oficiales indistintamente para la designación del Gobierno y territorio de las provincias empleándose las palabras «Nación Argentina» en la formación y sanción de las leyes”.

³ Cabe señalar que, durante los períodos de receso, quedaba en funcionamiento una Comisión Permanente que atendía las cuestiones de urgencia y el seguimiento de los temas que se tratarían cuando la Asamblea se reuniera en plenario.

que la mayoría de sus decisiones respondían al ideario de Mayo de 1810, guardando coherencia con la orientación “rupturista” del viejo orden colonial. La creencia “independentista” era mayoritaria; y el sustrato o esencia que servía de asiento a las sucesivas normas que se dictaban, respondían a postulados iusnaturalistas de eminente respeto por “la dignidad de la persona humana” (Pico della Mirandola *dixit*) y a una estructura basada en la filosofía política del contractualismo, en consonancia con las ideas compartidas desde los albores de la era constitucional. Tal como lo revelan los proyectos de Constitución que tuvieron en sus manos (y que no llegaron a considerarse ni a sancionarse) estaban imbuidos de los presupuestos enunciados en los antecedentes ingleses, norteamericanos y franceses, en particular la exigencia de la separación y distribución de los poderes como medio para asegurar la mayor garantía de la libertad y los derechos del hombre (artículo 16 de la declaración francesa de agosto de 1789). Consagrar y practicar esos postulados no era ninguna herejía, aunque resultara asombroso a la vista de algún reaccionarismo supérstite. La propia Iglesia ha defendido aquellos principios de organización liberal del Estado (véase el “Apéndice”, al final de este trabajo). Una muestra de ese espíritu se halla en la afirmación de “que en el reinado de la **igualdad**, la política del gobierno debe partir del principio que el **consentimiento público** es la sanción suprema de la ley” (27 de febrero de 1813); y con palabras de Larrea al expresar que “así como todos somos **iguales** ante Dios también lo somos ante la ley”.

IV. ¿Cuáles fueron sus principales decisiones?

Si bien la Asamblea del Año XIII no cumplió con sus dos cometidos principales que fueron la Independencia y la Constitución, logró otros objetivos de gran importancia para el desarrollo de las instituciones del Río de la Plata:

- Puso en ejercicio la doctrina de la representación política y los diputados pasaban a serlo colectivamente y por la totalidad del pueblo de las Provincias Unidas (8 de marzo de 1813).
- Reconoció el principio de la soberanía de la Nación asentada en el pueblo.
- Proclamó la libertad de las provincias rioplatenses (en algunos casos las denominaciones de “provincias” e “intendencias” se empleaban indistintamente).
- El sello oficial de la Asamblea pasó a ser el Escudo Nacional Argentino (el sello guardaba algunas semejanzas con el adoptado por la vertiente republicana de la Revolución Francesa).
- La composición del Himno Nacional Argentino, fue consagrado como única “marcha nacional”, salido de la pluma de Vicente López y Planes, con música de Blas Parera.
- Autorizó el uso de la escarapela argentina.
- Abolió el uso del escudo de armas de España.
- Mandó a acuñar la primera moneda nacional, en oro y plata (el sol incaico sustituía a la efigie del rey).
- Declaró fiesta cívica al 25 de Mayo, que en adelante serían las “Fiestas Mayas”.
- Dictó la libertad de vientres de las esclavas, o sea, suprimió la “esclavatura” a partir del 31 de enero de 1813.
- Puso fin al tráfico de esclavos (aunque dispuso la devolución de los fugados del Brasil).
- Eliminó los mayorazgos y las “vinculaciones” (sujeción de los bienes a vínculo para perpetuarlos en empleo o familia determinados por el fundador).
- Suprimió los títulos de nobleza y la exhibición pública de los escudos de armas personales.
- Derogó el servicio personal de los indios –la encomienda, la mita y el yanaconazgo–, ratificando así el decreto de la Junta de fecha 1.º de septiembre de 1811 que ponía fin a su explotación.

- Libró a los indios de la obligación de pagar el tributo y los reconoció hombres libres e iguales en derechos de todos los ciudadanos. Era una forma de recordar y aplicar la bula del papa Paulo III, del 2 de junio de 1537, que había reconocido la naturaleza humana de los que Colón llevó a Europa después del descubrimiento.
- Abolió el Tribunal de la Inquisición, y dejó a cargo de los ordinarios eclesiásticos velar por las creencias religiosas.
- Determinó que la religión católica era el culto oficial del Estado, aunque por una ley posterior autorizó “adorar a Dios dentro de sus casas” a otros creyentes (sic).
- Abolió el carácter perpetuo de los concejales (concejiles) de los pueblos, a fin de reimplantar su condición electiva.
- Estableció la continuidad del régimen “regalista” del Patronato, así como también puso fin a la jurisdicción del nuncio apostólico con sede en Madrid, para asegurar la autonomía de la Iglesia local.
- Reemplazó al Poder Ejecutivo colegiado, el Triunvirato, por uno unipersonal, el Directorio (con anterioridad, al reglamentar por medio de un estatuto el funcionamiento del Ejecutivo, hizo mención del “Supremo Poder Judicial”, lo que suponía el reconocimiento del mismo con la categoría de ser uno de los **tres** poderes del Estado, correspondiéndole a la Asamblea la designación de sus miembros, siendo ello un dato importante a tener en cuenta en años posteriores).
- Reorganizó las Fuerzas Armadas y creó una marina de guerra (la que comandaría el almirante Guillermo Brown, quien combatiría con éxito en las batallas navales del Río de la Plata y, más tarde, en la guerra con el Brasil).
- Promulgó el Reglamento de Justicia (1.º de septiembre de 1813) que prohibía que el Ejecutivo y el Legislativo asumieran funciones judiciales, siguiendo así los lineamientos del 25 de mayo de 1810.

- Creó las Cámaras de Apelaciones, como instancia de apelación y eliminó los recursos ante el Consejo de Indias; las nuevas Cámaras actuaban con las atribuciones que habían poseído las Reales Audiencias coloniales (marzo de 1813).
- Suprimió la práctica de las torturas y azotes; quemó los elementos de tortura en las plazas públicas; y protegió a la niñez desde el nacimiento (el bautismo con “agua tibia”) prohibiendo los apremios físicos –golpes corporales– a los alumnos escolares.
- Declaró una amnistía para los expatriados por causas políticas.
- Enfatizó la defensa de la libertad de imprenta, siguiendo los lineamientos del decreto de la Primera Junta, del 26 de octubre.
- Ordenó realizar un censo nacional, que no llegó a concretarse.
- Otorgó franquicias para el comercio; impuso la vacunación obligatoria; secularizó los establecimientos hospitalarios; dio los primeros pasos para la futura creación de una Facultad de Medicina y la fundación de la Academia de Jurisprudencia (1815)⁴.

En relación con el problema de la esclavitud, los diputados promotores de su abolición anunciaron que su primera medida sería la liberación de todos los esclavos en el territorio nacional. Este anuncio provocó las airadas protestas del Brasil, el principal beneficiario del comercio negrero de América del Sur, ya que muchos de sus propios esclavos se fugarían hacia el territorio rioplatense. En consecuencia, se dictó solo la ley de *libertad de vientres*: se declararon libres los hijos de los esclavos nacidos en territorio de las Provincias Unidas después del 31 de enero de 1813. La esclavitud se aboliría definitivamente con la sanción de la

⁴ Las actuaciones de la Asamblea eran publicadas semanalmente en la prensa a través de *El Redactor de la Asamblea*. Entre otros, allí brilló el ímpetu y la pluma del diputado Monteagudo, de incuestionable vocación revolucionaria (el diario *La Nación* publicó una edición el día que se celebró el primer centenario de la instalación de la Asamblea del Año XIII).

Constitución Argentina de 1853, en las provincias interiores, y en 1861 en la provincia de Buenos Aires al aplicarse la Constitución Nacional de 1853-1860 en toda la Nación ya unificada.

En muchas decisiones de la Asamblea campea la titularidad de los derechos por los “ciudadanos”: con la exaltación de ese título igualitario se puede encontrar otro dato de la influencia cultural de la Revolución Francesa, que impuso la grabación en los frontispicios de los edificios públicos de una inscripción que decía “nos honramos con el título de ciudadanos”.

V. Pero no todo sería ilusiones y optimismo. Llegarían los reveses. El pesimismo comenzó a campar, por varias razones:

- 1) Las derrotas de Vilcapugio y Ayohuma (1.º de octubre y 14 de noviembre de 1813).
- 2) La caída de Napoleón Bonaparte, que vuelto efímeramente al poder emitiría una Constitución de tono liberal, pero de origen autocrático (1815).
- 3) El retorno de Fernando VII al poder absolutista.
- 4) Los preparativos para el envío de fuerzas a fin de reconquistar el imperio colonial comenzando por el Río de la Plata.
- 5) *Last but not least*, las “presiones” de Lord Strangford desde Río de Janeiro, que primero se explicaban –aunque no se justificaran– por la alianza de Inglaterra y España contra la Francia napoleónica, pero que luego se aplicaron para frenar el avance argentino en la guerra con el Brasil y evitar que un solo país (la Argentina) controlara ambas márgenes del Río de la Plata. Acaso también se ilusionaba con la instalación de una fórmula monárquica para “pacificar” las tierras díscolas de estas latitudes.

Ante este panorama, surgían rumores y propuestas. Una: ¿negociar? Lord Strangford la alentaba desde Río de Janeiro. ¿Traer un monarca o buscar un “protectorado”? A fin de año parten Ma-

nuel Belgrano y Bernardino Rivadavia hacia Europa, para otear el panorama y procurar soluciones salvadoras.

En el Río de la Plata, surge un protagonismo más: el del caudillo uruguayo Artigas, que se haría fuerte en el Litoral, sumando varias provincias para su “causa confederal” y erigiéndose en “protector de los pueblos libres”.

El 9 de enero de 1815 se produce la renuncia de Posadas y en su reemplazo asume Alvear (hasta abril de 1815). El 26 de enero de 1815 fue la última reunión de la Asamblea, que el 15 de abril resulta disuelta, y solo deja en pie una pequeña Comisión a cargo de continuar con el proyecto de Constitución. El 3 de abril de 1815 se había consumado el “pronunciamiento” (según el diccionario de la RAE, es el alzamiento contra el Gobierno, promovido por un jefe militar u otro caudillo); en el caso concreto, se trataba de la sublevación en Fontezuelas por parte de Álvarez Thomas y las fuerzas enviadas por Alvear para frenar el avance de Artigas y los caudillos del Litoral enfrentados con el gobierno central de Buenos Aires. Durante el breve período como director supremo, Alvear contaba con veinticinco años de edad (sic). A su caída, se exilia en Brasil, víctima de una de las tantas “volteretas” de nuestra ajetreada vida política⁵.

Como consecuencia de los acontecimientos, el Cabildo nombra el 18 de abril a Rondeau titular y a Álvarez Thomas interino; crea la Junta de Observación, que dicta un anodino Estatuto Provisional el 5 de mayo de 1815 (que no fue “chicha ni limonada”) hasta la reunión del Congreso General, que lo modificará el 22 de noviembre de 1816.

⁵ El exilio de Alvear continúa luego en Montevideo (1818), hasta su acogimiento a la amnistía dispuesta por el gobernador Martín Rodríguez (1822). La edad de Alvear es sorprendente al tiempo de su actuación; como lo sería más tarde la de José Benjamín Gorostiaga con veintinueve años, al reunirse el Congreso General Constituyente de 1853 en la ciudad de Santa Fe.

Como puede verse, fue un tránsito muy precario y, una vez más, aparece el Cabildo “reasumiendo la autoridad” para erigir “un gobierno provisional”.

Pero, a pesar de todo, comienza a reunirse el Congreso que luego –ya en Tucumán– procedería a la Declaración de la Independencia, el 9 de julio de 1816. Más allá de las adversidades y de los obstáculos por doquier, no puede subestimarse el valor de la Asamblea del Año XIII que asumió la soberanía nacional, por primera vez en nombre del pueblo, y no del monarca español. En el juramento estuvo ausente el compromiso de fidelidad al rey Fernando VII de España.

La Asamblea tuvo un contenido de alcance americanista o continental que quedó plasmado en el juramento que los diputados formularon: “¿... prometen a la patria desempeñar fiel y exactamente los deberes del sublime cargo [...] promoviendo los derechos de la causa del país al bien y felicidad común de la América?”.

La Asamblea tuvo a su cargo la dirección del gobierno de las Provincias Unidas del Río de la Plata y durante los primeros meses de 1813 su autoridad fue muy superior a la del Triunvirato. Si bien no llegó a sancionar una Constitución, sus medidas tuvieron dos rasgos: 1) su carácter **organizativo**, y 2) su sentido y contenido de naturaleza **republicana**. Los reproches por exceso de centralismo en que se habría incurrido durante esos años no parecen justos si se tiene en cuenta que los peligros que acechaban desde el exterior (el lejano y el cercano) solo se podían afrontar y enfrentar con la fuerza de la unidad, comprobándose en los hechos que el esfuerzo divisional solo aparejaba debilidad mayor. Las reyertas engendraban esperpentos. Solo la unidad podía erigir la presencia de un titán.

VII. Una de las primeras medidas anunciadas por la Asamblea fue la de declarar a los diputados como representantes del pueblo “de la Nación”, y no, “de las provincias”. Además, negó el derecho de

los cabildos que los habían nombrado a reemplazarlos: era un paso importante hacia un régimen de Estado unitario o federal, pero inaplicable en una confederación (como deseaba Artigas), sistema en el cual las “provincias” retendrían la soberanía. No obstante esa importante diferencia conceptual, la confusión prosiguió durante décadas y hasta nuestra Corte Suprema –instalada en 1863– llegó a utilizar el término erróneo en sus primeras sentencias, corrigiéndose algún tiempo después en que adoptó el vocablo “autonomía”.

En consonancia con esta medida, el 5 de marzo de 1813 la Asamblea suspendió la incorporación de los diputados de la Banda Oriental, elegidos el 21 de abril de 1813 en el Congreso de Tres Cruces, bajo el liderazgo de José Gervasio Artigas, expresando dudas sobre la forma seguida en la elección. Solo dos diputados habían sido elegidos por los cabildos como se había ordenado, el resto lo eran por el congreso provincial reunido en Tres Cruces. La historiografía tradicional uruguaya sostiene que eso fue así porque se rechazó la incorporación de los diputados que llegaban con las instrucciones propuestas por Artigas, orientadas a declarar inmediatamente la independencia del reino de España y organizar a las provincias bajo una forma de Estado confederal, organización que rompía con la centralización existente hasta ese entonces⁶. Del mismo modo, las directivas artiguistas apuntaban a que la ciudad capital de la nueva “confederación” no coincidiera con ninguna de las capitales provinciales, lo cual significaba que

⁶La asamblea envió al diputado Pedro Pablo Vidal a tratar con Artigas, pero, al no lograrse acuerdo, en la sesión del 1 de junio de 1813, confirmada el 11 del mismo mes tras un pedido de revisión, se rechazó a la mayoría de los diputados orientales. Fueron exentos de esta medida los dos diputados elegidos de acuerdo con la forma prescrita, antes del Congreso de Tres Cruces: el de Maldonado, Dámaso Gómez Fonseca –residente en Buenos Aires–, y el de Montevideo, Dámaso Larrañaga. Sin embargo, solo se incorporó el primero, pues el segundo no concurrió a Buenos Aires y extendió poderes para su reemplazo al enviado de Artigas, Tomás García de Zúñiga, quien a su vez retiró el pedido de incorporación (véase la obra de ALBERTO DEMICHELI *Formación constitucional rioplatense*, que se cita en la nota 7). Salta a la simple vista que la cantidad de representantes orientales daba una suma superior a la prescrita en la convocatoria a elecciones para integrar la Asamblea.

Buenos Aires perdía la condición capitalina que ostentaba desde la época colonial.

A esta altura es oportuno hacer una referencia a las instrucciones de los pueblos del interior: Tucumán, Córdoba, Jujuy, San Luis, Buenos Aires, La Rioja, Potosí y la Banda Oriental, y al proyecto federal que los orientales citan como “tercer” proyecto constitucional. Además, es oportuno, por el momento actual, recordar, más allá de las controversias historiográficas, que las instrucciones de la Banda Oriental prescribían que “cada provincia formará su gobierno bajo esas bases (republicanas), a más del Gobierno Supremo de la Nación” (art. 4), y que “así este como aquél se dividirán en Poder Legislativo, Ejecutivo y Judicial” (art. 5), y que “estos tres resortes jamás podrán estar unidos entre sí, y serán independientes en sus facultades” (art. 6), y respecto de la libertad religiosa, esas instrucciones preceptuaron, en su art. 3, que “promoverá la libertad civil y religiosa en toda su extensión imaginable”. Las instrucciones son del 13 de abril de 1813 y emanaron del Congreso de Tres Cruces, reunido desde el 5 de ese mes y que luego creó el primer gobierno civil de la Provincia Oriental. Cabe señalar que en otro Congreso, que se reunió el 23 de junio de 1815 en Arroyo de la China, Artigas formó la primera liga federal con Santa Fe, Corrientes, Misiones y Córdoba, declarando la independencia de “los Pueblos Libres”; pero para esa fecha la Asamblea ya se había disuelto por extinción. En resumidas cuentas, parece obvio que las instrucciones a los diputados no se compatibilizaban con la representación “libre” que enunciaba el artículo 1 de la “ley fundamental” que se fijó la propia Asamblea. Visto a la distancia de dos siglos, mi impresión arroja una lectura de la confusión, como “el árbol que no deja ver el bosque” (sic), toda vez que el tema de fondo era sacarse de encima a “los godos” (por la dominación española) y no caer en caóticas riñas localistas. Algunas miras fueron cortas...

VIII. Respecto de los proyectos que no fueron Constitución, porque no llegaron a ser tratados por la Asamblea General Constituyente que, a la vista, no pudo cumplir ese cometido primordial –juntamente con la declaración de la independencia–, habían sido fijados como objetivos al momento de su convocatoria: se considera que existieron tres proyectos de filiación unitaria y uno de contenido federal, al que habría que sumar otro, de aplicación interna para la “Provincia Oriental” (Uruguay) de procedencia artiguista⁷. En resumidas cuentas:

1) Proyecto de la Comisión Oficial: Respondía a las participaciones de los diputados Agrelo, Herrera, Valentín Gómez, Somellera, García, Vieytes y Posadas. Su frondosidad está presente a través de 263 artículos (sic). Adopta la forma de gobierno republicana, con forma de Estado unitaria y centralista; religión de Estado (católica); separación de los tres poderes; no incluye capítulo especial sobre reforma; tampoco cuenta con un título especial sobre derechos y garantías, aunque consagra varios principios al respecto. El Poder Legislativo es bicameral (los diputados por dos años y los senadores por seis); elecciones

⁷ Numerosa y enjundiosa es la bibliografía concerniente a los proyectos constitucionales presentes en la Asamblea del Año XIII. Pueden consultarse textos y opiniones en EMILIO RAVIGNANI, *Asambleas Constituyentes argentinas*; ALFREDO GALLETTI, *Historia constitucional argentina*; *Historia de la Nación Argentina*, de la Academia Nacional de la Historia, tomo 6, “La Asamblea General Constituyente” (un valioso estudio de Juan Canter); ALBERTO DEMICHELI, *Formación constitucional rioplatense*, Ed. Depalma; ARTURO ENRIQUE SAMPAY, *Las constituciones de la Argentina (1810-1972)*, Eudeba; RICARDO LEVENE, *Historia del Derecho argentino*; GERMÁN BIDART CAMPOS, *Historia política y constitucional argentina*, Ed. Ediar; etc. Con motivo del Bicentenario (2013), hay nueva literatura alrededor de la Asamblea del Año XIII: así, el 31 de enero último se publicó en *La Nación* un enjundioso artículo de JOSÉ CLAUDIO ESCRIBANO titulado “Lo mejor del espíritu de Mayo”. Acaba de aparecer el libro de Pablo Camogli, *Asamblea del Año XIII. Historia del primer Congreso Argentino*, Buenos Aires: Aguilar, 2013, que en doscientas cincuenta páginas recoge el historial y desarrollo de la Asamblea, sus éxitos iniciales y su fracaso ulterior, todo ello desde una perspectiva no precisamente liberal, sino más favorable a las posturas de Artigas y de los caudillos insurrectos del Litoral.

indirectas; preveía una Corte Suprema y tribunales provinciales. No explicita un capítulo sobre provincias; el pueblo elegía directamente a las autoridades municipales. El Poder Ejecutivo estaba compuesto de triunviros, con ministros y un Consejo de Estado. Merece destacarse que este proyecto radicaba el ejercicio del poder soberano en los **tres** poderes del Estado, incluyendo al Judicial en tan importante definición (en Europa estaban lejos de esa concepción).

- 2) **Proyecto de la Sociedad Patriótica:** Intervinieron en su redacción Juan Larrea, Francisco Planes, Tomás A. Valle, Antonio Sáenz y Bernardo de Monteagudo (que presidía la Sociedad). Su texto no le va a la zaga del anterior, desde que lo componen 211 artículos. Establecía un régimen de república unitaria y centralista. La soberanía emanaba de la “asociación general” a través de representantes legítimos. La religión católica era la religión de Estado. Planteaba una división tripartita de los poderes. No contemplaba la reforma constitucional. Incluía un capítulo o sección especial referente a la seguridad individual y las libertades. El Poder Legislativo era bicameral (dos años los representantes y seis años los senadores); las elecciones, indirectas; el Poder Ejecutivo, presidencialista (con vicepresidente y secretarios de Estado). Incluía un Supremo Poder de Justicia (nueve jueces) y salas de apelaciones provinciales. En las provincias actuaban prefectos con funciones administrativas y para cumplir las órdenes del Gobierno nacional. Los prefectos eran nombrados por el presidente, a partir de ternas elevadas por los municipios, que eran elegidos por el pueblo (“los pueblos”).
- 3) **Proyecto anónimo del 27 de enero de 1813:** se atribuye a Valentín Gómez, Tomás A. Valle, Pedro Vidal, Ramón Eduardo Anchoris y Vicente López, aunque existen discrepancias entre los historiadores acerca de la originalidad de este texto. Fue presentado como una mixtura de los anteriores, con preferencia por un Ejecutivo de triunviros, con el acople del gabinete

ministerial; forma republicana y Estado unitario. Aceptaba el principio del ejercicio delegado de la soberanía popular a través de representantes que expresaban la “voluntad general”. Religión de Estado, católica. División tripartita de los poderes. Contemplaba la reforma constitucional. Incluye un capítulo primero dedicado a la libertad y los derechos, su protección; y enuncia principios morales. Esta Constitución llevaba un Preámbulo. Poder Legislativo, bicameral. Régimen electoral indirecto. Poder Ejecutivo de tres miembros, con cuatro secretarios de Estado. Poder Judicial –como “Poder”– integrado por un Supremo Tribunal de Justicia y órganos equivalentes en las provincias, que debían actuar en sesiones públicas. Este proyecto de Constitución no contenía normas específicas sobre las provincias, pero preveía un régimen municipal de ayuntamientos con alcaldes y regidores de elección popular.

- 4) **Proyecto Federal:** Presentado por el diputado oriental Felipe S. Cardozo, que combina antecedentes propios de una confederación con normas de estructura federal propiamente dicha. Es de neto corte artiguista, con fisonomía de “pacto” y de “liga”, de letra y espíritu republicano. Va más lejos que la autonomía: las provincias retienen su soberanía e independencia, y les pertenece todo el poder no delegado. No establece religión de Estado, aunque recomienda a la católica como la preponderante. Adopta la división tripartita de poderes, con plena separación. La Constitución podía reformarse con mayoría calificadas del Congreso (dos tercios) y las provincias dictarían sus propias Constituciones locales. Este proyecto cubría ampliamente el régimen de derechos y garantías, incluidas la portación de armas y la formación de milicias. Entre los principios enunciaba la “felicidad” y la “prosperidad” (probablemente haya influido el pensamiento jeffersoniano de la declaración de la independencia de los Estados Unidos de Norteamérica). En cuanto al Poder Legislativo, era bicameral: representantes y senadores, ambos elegidos por el pueblo. Los demás cargos, por elecciones

indirectas. El Poder Ejecutivo era presidencialista, sin reelección y con rotación entre las Provincias. El Poder Judicial, independiente: Corte de las Provincias Unidas y tribunales de las provincias. Cada provincia organiza su régimen municipal.

IX. Demasiado se le han “cargado las tintas” a Alvear por el fracaso de la Asamblea del Año XIII. Y como en los casos de frustraciones anteriores y a partir de la Revolución de Mayo de 1810, los reemplazantes de los antecesores siempre intentaron enjuiciar y responsabilizar a aquellos, con toda clase de reproches y hasta vejámenes. Igual intento aconteció después de la disolución de la Asamblea, con sus integrantes (que fueron sometidos a investigación y enjuiciados); y hasta con Alvear, que solo llegó a ejercer el Directorio por escasos meses. Las rivalidades, envidias y enconos fueron mayúsculos durante la década inicial del gobierno patrio, hasta culminar con la desdichada “anarquía del año 20” que llevó a excluir a Belgrano —en su lecho y agonía— “pobre Patria mía”.

Ya el año 1820 había comenzado con profunda crisis, con la caída del Directorio a raíz de la primera batalla de Cepeda, que arrastró consigo la disolución del Congreso, la inaplicación de la Constitución de 1819 y —como dato positivo— el fracaso de las “tentaciones” monárquicas: por lo menos, triunfaba la idea republicana en el Río de la Plata.

De Carlos de Alvear se dijo de todo: ambicioso, intrigante, faccioso, en competencia con San Martín y en connubio con Inglaterra, “traidor a la patria” y otros improperios. Pero nadie podrá negarle su triunfo en la ocupación de Montevideo (aún en manos españolas) el 20 de junio de 1814; su gloria en la batalla de Ituzaingó en la guerra con el Brasil el 20 de febrero de 1827; y su desempeño en la embajada ante los Estados Unidos desde 1837, hasta su muerte en Nueva York en noviembre de 1852⁸. En etapas

⁸ Alvear cumplió también importantes gestiones en Londres, que condujeron al reconocimiento de nuestra Independencia, asimismo con el presidente Monroe en los EEUU y ante Simón Bolívar (para equilibrar el avance de Brasil en América del

sucesivas, mereció el respeto y la consideración de dispares gobernantes como Rivadavia (de quien fue ministro y comandante en jefe), Rosas (que dos veces lo nombró embajador) y Urquiza (que lo confirmó en el cargo).

En la Historia –que nunca se termina de escribir– se perfilan personalidades que despiertan para siempre empatías o antipatías, a veces con razones fundadas y objetivas y otras veces con tránsitos de “filias” y de “fobias” que circulan por los recovecos de la buena o mala imagen que le deparen sus biógrafos. Pueden haberse rozado caracteres individuales distintos y distantes en el momento de la acción, pero animados por ideas y proyectos afines en la perspectiva de su faz sustancial. Resulta difícil encontrar figuras totalmente idénticas entre sí. San Martín, Alvear y Artigas –por mencionar un caso– compartían el patriotismo y el republicanismo, al margen del estilo diferente de sus posturas. Cada uno de ellos alcanzó un estrellato bien merecido, reconocidos más tarde o más temprano por sus compatriotas.

Con la Asamblea del Año XIII, habrá que enfatizar en su recordación del bicentenario que fue un acontecimiento decisivo y revolucionariamente irreversible en la década de 1810 a 1820, e intermedia en el tiempo que va de Mayo hasta la Independencia, pues, si bien no alcanzó a sancionar una Constitución ni a formalizar la emancipación colonial, promulgó un conjunto de normas y decisiones políticas fundamentales, cuya sustancia “constituyente” precluyeron definitivamente aquella etapa colonial y nos comprometieron con la esencia republicana. Es innegable que fue un meridiano en la vida de la Patria, y si no pudieron hacer más, ello se debió a la gravísima situación externa y al caos interno,

Sur). De acuerdo a la obra de ALCIBÍADES LAPPAS, *La masonería argentina a través de sus hombres* (Buenos Aires, 1966, 2.^a edición), San Martín y Alvear compartieron su militancia desde su iniciación en Europa (Londres) y en Buenos Aires se pusieron en contacto con el Dr. Julián B. Álvarez, venerable maestro de la Logia Independencia (LAPPAS. *La masonería...*, p. 351).

que condicionaron la acción de gobernantes y asambleístas que disponían de un poder tan endeble.

Reflexión final

A) De las tres opciones constitucionales ofrecidas –pero no tratadas– en la Asamblea del Año XIII, al cabo de los años la más viable resultó ser la del modelo federal de los Estados Unidos, habida cuenta de que el unitarismo (1819 y 1826) no era aceptado por “los pueblos” y que la idea confederal de Artigas no perfilaba un fácil andamio si se toman en cuenta las tendencias anárquicas de los caudillos de aquella época. Basta señalar que el régimen de Rosas se mantuvo con una alta centralidad.

La pregunta que se impone es la siguiente: ¿por qué el Estado federal triunfa en algunas partes y se frustra en otras?

El resultado es desparejo y los balances son dispares. Ello se debe seguramente a lo que los italianos llaman *la vendetta dei fati*, una venganza de los hechos contra el derecho, una venganza de las realidades contra las aspiraciones de los constituyentes.

Creemos que no existen fórmulas milagrosas, ni recetas infalibles, para compaginar ambos aspectos. En primer lugar, tales fracasos se deben a la ignorancia de los datos de la realidad. Cuando un sistema fracasa, cuando no responde a las previsiones constitucionales, ha habido alguna falla en esas previsiones o en las ambiciones del legislador que dictó las normas de implementación. Ignorar los datos de la realidad es uno de los peores pecados que puede cometer el gobernante o el constituyente. También lo es querer importar o exportar fórmulas constitucionales que responden a realidades distintas.

Así, si examinamos el modelo de Estados Unidos, cabe preguntarse por qué tuvo tanto éxito en aquel país el sistema federal. Ese hallazgo original fue una creación *ad hoc* para superar un conflicto político concreto que tenían las trece colonias al momento de su independencia, que no podían resolver con un Es-

tado unitario, no con los “artículos de Confederación y perpetua unión”, que los iban llevando a una paulatina frustración y acaso a su disolución como país. El Estado federal no fue ideado por los autores doctrinarios (no estaba previsto en los libros...), sino que fue una creación imaginativa y realista de quienes, reunidos en Filadelfia para “perfeccionar la Confederación”, decidieron archivar esa idea y fortalecer un poder central.

En la Argentina, tenemos que buscar las razones para detectar los resultados.

Uno que pocas veces se menciona es el olvido del factor dimensión geográfica, y junto a la enorme extensión de nuestro territorio, la poca población existente a mediados del siglo pasado, las grandes dificultades en las comunicaciones, etc. Todo ello tuvo consecuencias opuestas a las expectativas de que esa dimensión territorial fortaleciera los localismos. Por eso, nos quedamos en un federalismo puramente histórico, sentimental, evocativo de aquella dimensión, de aquel aislamiento, de aquel localismo. La única excepción rescatable –en los debates de la primera mitad del siglo antepasado– fue la de ese federal “doctrinario” que era Manuel Dorrego.

Dorrego fue diputado en el Congreso que sancionó la Constitución de 1826, unitaria y repudiada por los pueblos. Reivindicó la necesidad de una regionalización, sobre la base de la paridad de fuerzas y de posibilidades poblacionales, económicas, sociales y de recursos, entre las que serían las partes componentes de la Nación. Advertiría que, sin eso, tendríamos un esquema federal puramente nominal, ilusorio, abstracto, sin fuerza suficiente para apoyar, en los hechos y en las realidades, el poder político que se estaba creando a través de la Constitución.

Creemos que hoy hay que redescubrir esa dimensión regional, pues tiene su ventaja y su justificación, las cuales se pueden resumir en tres puntos:

- *La coordinación* para ahorrar esfuerzos, es decir, para evitar en definitiva una evasión o una dispersión de elementos que puedan hacer fracasar la eficiencia global del sistema.
- *El equilibrio* de situaciones económicas que sean exclusivamente asimétricas. La realidad de los países federales ofrece a menudo la asimetría de desequilibrios consistentes en mucha población, en mucha concentración y mucho aislamiento. En definitiva, todo lo que se ha ido desarticulando como consecuencia de la vida económica, social y cultural, de una manera indetenible.
- Asegurar una cierta *igualdad de oportunidades*, que también vale para la coexistencia y el crecimiento de las realidades estatales en un marco de descentralización territorial. La igualdad de oportunidades no solo es un dato para el goce efectivo de los derechos individuales y sociales, sino también para las regiones. La igualdad de oportunidades es un integrante fundamental en el equilibrio federal y, si las partes componentes no la perciben, su desaliento lleva fatalmente a una frustración.

B) ¿Y? Para llegar a la Constitución con vigencia efectiva, habría que aguardar: no lo fue con la Asamblea del Año XIII (por disolución del cuerpo “constituyente”); no corrió mejor suerte la redactada por el Congreso de la Independencia en 1819 (por caída del poder central); tampoco tuvo éxito el texto brillante pero desafortunado de 1826 (por el rechazo de las provincias, con excepción —¡oh ironía paradójica!— de la oriental uruguaya); en cuanto a la de 1853 solo rigió en el ámbito de la llamada Confederación (por desunión, al separarse Buenos Aires); y recién en 1860 (reformas mediante) se concluyó el proceso constituyente originario. ¡Cuántas “vicisitudes”! Y no faltaron los hombres ilustres e ilustrados que operaron en cada una de esas circunstancias. Estaban ausentes dos factores que protagonizaron las frustraciones: la sensatez entre los opositores y el contacto con la realidad en el círculo de los gobernantes. Tan solo y a partir del Pacto de San José de Flores

(11 de noviembre de 1859), se pudieron reunir con magnanimidad el buen criterio y la percepción de la “futuridad”. Los acuerdos y consensos aseguraron así la viabilidad de una Ley Suprema para la Nación Argentina, lejos ya de la ambicionada entidad de las Provincias Unidas de Sudamérica, que fueran glorificadas en la letra del Himno... en 1813. En tan largo trecho, como en el curso de un río lleno de meandros, con líneas sinuosas y repetidas, al cabo se dio término al erizo espeluznante de la “guerra civil” que espantaba al interior y al exterior. Quedaron superados los esperpentos del desaliño institucional y del grotesco fantasma de la anarquía. Se habían padecido muchas lubricidades por vicios y lujurias con afán de tiranizar, como que no faltaron personajes ruines o bellacos en uno u otro bando, pero a la postre triunfaron los ideales de la arquitectura y la ingeniería constitucionales que hicieron surgir “la nueva y gloriosa Nación”. Si los cimientos fueron buenos, pues entonces revivifiquemos la obra.

X. APÉNDICE: Merece recordarse el pensamiento de la Iglesia, a través de encíclicas papales, sobre dos temas esenciales de los que con anterioridad se preocuparon y se ocuparon tanto la Revolución de Mayo cuanto la Asamblea del Año XIII.

1) ESTADO DE DERECHO Y DIVISIÓN DE PODERES

León XIII no ignoraba que una sana teoría de Estado era necesaria para asegurar el desarrollo normal de las actividades humanas: las espirituales y las materiales, entrambas indispensables (Cf. Enc. *Rerum Novarum*: l. c., 126-128). Por esto en un pasaje de la *Rerum novarum* el Papa presenta la organización de la sociedad estructurada en tres poderes –Legislativo, Ejecutivo y Judicial–, lo cual constituía entonces una novedad en las enseñanzas de la Iglesia (Cf. Ibíd, l. c., 121 s.). Tal ordenamiento refleja una visión realista de la naturaleza social del hombre, la cual exige una legislación adecuada para proteger la libertad de todos. A este respecto es preferible que un poder esté equili-

brado por otros poderes y otras esferas de competencia, que lo mantengan en su justo límite. Es este el principio del “estado de derecho”, en el cual es soberana la ley y no la voluntad arbitraria de los hombres (Juan Pablo II, *Centesimus annus* 44).

2) DIVISIÓN DE PODERES: CONCORDANCIA CON LA NATURALEZA HUMANA

En realidad, para determinar cuál haya de ser la estructura política de un país o el procedimiento apto para el ejercicio de las funciones públicas, es necesario tener muy en cuenta la situación actual y las circunstancias de cada pueblo; situación y circunstancias que cambian en función de los lugares y de las épocas. Juzgamos, sin embargo, que concuerda con la propia naturaleza del hombre una organización de la convivencia compuesta por las tres clases de magistraturas que mejor respondan a la triple función principal de la autoridad pública; porque en una comunidad política así organizada, las funciones de cada magistratura y las relaciones entre el ciudadano y los servidores de la cosa pública quedan definidas en términos jurídicos. Tal estructura política ofrece, sin duda, una eficaz garantía al ciudadano tanto en el ejercicio de sus derechos como en el cumplimiento de sus deberes (Juan XXIII, *Pacem in terris* 68).

ACTO PÚBLICO DE DESIGNACIÓN DEL AC. AVELINO PORTO COMO PRESIDENTE DE HONOR DE LA ANE*

El lunes 1.º de julio de 2013 se realizó el acto público de designación del Ac. Avelino Porto como presidente de honor de la ANE. Esta distinción fue establecida por decisión unánime del Plenario y se otorga por primera vez en la historia de la Casa.

AC. PEDRO LUIS BARCIA

Si hay una deuda de la que nuestra Academia Nacional de Educación y sus integrantes tienen conciencia neta, sostenida y agradecida es para con el académico Dr. Avelino Porto. Él estuvo, junto a la profesora Gilda Lamarque de Romero Brest, en la gestación y fundación de nuestra institución, nacida un año después de recuperada la vida institucional democrática. Por un cuarto de siglo, su mano de piloto diestro sostuvo firme el timón de la nave evitando dificultades y escollos, superando situaciones complejas y optando con acierto entre las Escilas y Caribdis que se le propusieron. Su canicie precoz revela lo acrisolado de su experiencia. Su lucidez mantuvo animada la actividad de la Casa y vivo el carisma que se cifra en aquella frase de sus estatutos: “Pensar y repensar la educación del país con el más obstinado rigor, la mayor objetividad y un inquebrantable espíritu de compromiso y responsabilidad nacionales”. Porto asumió con *ostinato rigore* –que es el lema de Leonardo da Vinci, incluido en la letra institucional– los alcances de la manida palabra “responsabilidad”, que en su primera y sabia acepción es aceptar con entereza las consecuencias de lo dicho y de lo hecho, y su segunda, menos visitada pero etimológi-

* Presidió el acto el Ac. presidente Pedro Luis Barcia. Hicieron uso de la palabra, para referirse a la personalidad y obra del Ac. Porto, los académicos fundadores Antonio Salonia, Luis Ricardo Silva y Alfredo van Gelderen. Luego, el presidente de honor dirigió unas palabras a la audiencia.

camente fuerte: la de buscar respuestas a las cuestiones que se le proponen en el camino al hombre y a las instituciones humanas.

Rescato un par de frases de su discurso de incorporación. La primera lo muestra como varón respetuoso de las libertades republicanas en todas sus proyecciones, y avizor del riesgo que siempre se asoma en cada recodo de nuestra historia: “Nada más podremos construir si vuelven a imperar el dogmatismo ideológico o las ideas hegemónicas para orientar la educación argentina”.

La segunda es una escueta línea que reza: “Creo que el mejor momento es el que tenemos”. Manifestación simple y honda de un realismo sensato, equidistante, por un lado, de los que demonizan la época en que les tocó vivir, y añoran, con grave desviación anacrónica, lo pasado. Por el otro, de los que no se comprometen con el presente, vocados por un futuro inexistente y engañoso. La única forma de modificar las estructuras injustas o desviadas de nuestro mundo es estar inserto en él, con conocimiento crítico del contexto que nos ha tocado, y con un proyecto modificador en la mano, que responda, al menos a las tres “P”: implantarlo de a poco, en lo posible y que sea permanente.

El tema axial de la reflexión sobre lo educativo en Porto ha sido la universidad. A ella dedicó su discurso de incorporación y a ella destinó, hace unos meses, su discurso de aceptación del último doctorado *honoris causa* que recibiera. Y, en nuestra Academia, coordina el grupo de reflexión sobre la universidad. Muestra clara de un pensar consecuente, virtud cada día menos sólita entre los compatriotas.

Cuando se propuso designarlo presidente de honor, hubo una sola voz coral de respuesta positiva. Se cosecha lo que se siembra.

Aunque para el elogio cierto no hay boca chica, debo rescatar la verdad del refrán: Callen lenguas y hablen barbas, aunque sean rasurados los tres respetables académicos que harán las honras debidas a nuestro homenajeado. Es una distensión saber que contamos con la autoridad de ellos para la debida celebración. Los tres académicos –*in trinum perfectum*– que hablarán de inmediato han

acompañado al Dr. Porto desde que era potrillo en esta corporación. A ellos remito porque, a través de su palabra, expresa y manifiesta la Academia la gratitud y el reconocimiento que nuestro presidente de honor merece. *À tout seigneur, tout honneur.*

AC. ANTONIO F. SALONIA

Antes de que apareciera el Dr. Avelino Porto en el escenario de las intenciones y de las realizaciones, muchos fueron los intentos fallidos y las frustraciones. Durante décadas pretendió plasmarse la idea de constituir la Academia de Educación y no se logró la meta, seguramente porque no estaban maduras las condiciones, ni se habían decantado hasta entonces las actitudes negativas y sectorializadas que permitieran el trabajo en común, al margen de las ideologías, las filiaciones políticas y los credos religiosos que sustentara cada uno, como correspondía a una sociedad merecedora de un destino mejor, más alto y más creativo. Después de muchos tropiezos y mezquindades, el país se había ganado el derecho a un buen cauce y a un buen rumbo.

Y en esto –nada menos– tuvo protagonismo principal el Dr. Avelino Porto. Fue él quien tuvo la iniciativa y fue él quien convocó a personalidades relevantes de la educación para que constituyeran el grupo inicial y abrieran nuevas perspectivas a la reflexión y el análisis de las cuestiones académicas y pedagógicas del país. Debían superarse los nucleamientos cerrados y las visiones del corto plazo porque lo importante era el diálogo de todos y con todos, y la apertura hacia los grandes desafíos del futuro. La Argentina merecía que desde la educación le brindaran señales de madurez y de vocación a favor de la convergencia y las responsabilidades compartidas. Ya no más los compartimientos estancos, los resquemores y la soberbia; correspondía ahora pensar y actuar en función de ideales comunes.

El Dr. Porto tuvo la iniciativa y, además, autoridad y capacidad de convocatoria. Y los que estaban en distintos bastiones y seguramente haciendo bien lo suyo, vinieron y se involucraron. El Dr. Porto los involucró. Así fue como nosotros quedamos personalmente involucrados desde los primeros pasos de la Academia, cuando se denominó orgullosamente *Argentina* y con el tiempo –corto tiempo– conquistó el rango de *Nacional*, el nivel institucional que actualmente ostenta. Fueron etapas y logros que tuvieron siempre en la vanguardia al Dr. Porto quien fue decisivo en las sucesivas etapas del crecimiento y la expansión, cuando fueron incorporándose nuevos miembros de número y nuevos miembros correspondientes, y cuando se realizaron calificados actos públicos, seminarios y tareas de investigación de alto nivel y publicaciones periódicas que enriquecieron el acervo bibliográfico de la educación argentina.

El Dr. Porto fue siempre dinámico y creativo, y mantuvo, sin desfallecimientos, la alta jerarquía de la Academia. En esa línea, continuaron los méritos, los colegas Horacio Sanguinetti y Pedro Barcia. Es una tríada brillante, que honra el pasado y el presente, de la institución y compromete en ese nivel su futuro. Es lógico, entonces, que hoy se designe al Dr. Porto *presidente de honor*, y para nosotros es un honor otorgarle esta designación. Se la merece en plenitud.

Con los colegas Luis Ricardo Silva y Alfredo van Gelderen, somos académicos fundadores, como figuramos en la historia de la institución. Pero no podemos negar que entre los cuatro, el Dr. Porto es el número 1. De todo corazón lo felicitamos y le damos la bienvenida por la categoría lograda, la más alta en la historia de la Academia Nacional de Educación. Nos llena de orgullo estar a su lado y esperamos que nos siga contagiando sus buenas ondas.

Además, Dr. Porto, con el tiempo y con creciente satisfacción, maduramos tanto la relación de colegas académicos que nos fuimos convirtiendo en amigos. Para nosotros, esto es un lujo del que

estamos orgullosos y al que está usted atado inexorablemente. Lo saludamos, *presidente de honor*, con cálida amistad.

AC. LUIS RICARDO SILVA

Avelino José Porto es abogado, profesor, doctor, académico, Rector, publicista, comunicador social. Ha sido juez, camarista, ministro, candidato a senador nacional.

Presidió el Consejo de Rectores de Universidades Privadas en cinco oportunidades.

Fundó el Programa Columbus entre la Asociación Europea de Universidades y la Asociación de Universidades Latinoamericanas; la Red Latinoamericana de Cooperación Universitaria; la Fundación Agencia Acreditadora de las Américas; la Fundación Ser y Pertenecer; el Foro del Bicentenario.

Fue distinguido con la Medalla Orden al Mérito, otorgada por el Círculo de Egresados del Liceo Militar General San Martín; el título de *commendatore*, otorgado por el gobierno de Italia; el doctorado *honoris causa*, otorgado por la Universidad Argentina de la Empresa.

Toda esta serie de títulos y antecedentes pueden resumirse en una sola palabra: Educador, porque todas sus ideas y acciones se generan en su vocación de educar, que constituye el ADN de su personalidad.

Por eso, más que recorrer los hitos de su historia, prefiero testimoniar sus cualidades como persona, sin sentirme comprendido en las generales de la ley, por una relación que lleva más de cuatro décadas.

Avelino José Porto es un hombre comprometido en la búsqueda incansable de las soluciones a los problemas argentinos, con la clara conciencia de que el epicentro de tales soluciones es la educación. Así lo manifestó en la convocatoria a constituir la Academia Nacional de Educación, que quedó registrada en el

Acta Fundacional, labrada el 22 de abril de 1984, en la que quedó establecido, como objetivo sustancial de la entidad, el de “hacer vigente la compartida aspiración de alcanzar un ámbito propicio para abordar las tareas de pensar la educación, en especial la de nuestro país, en todas sus manifestaciones y formas, con el más obstinado rigor y un inquebrantable espíritu de compromiso y responsabilidad nacionales”. Esta idea fue concretada en los casi treinta años de vida institucional que encarnó en sus largos años de presidente.

Avelino José Porto es un hombre con fortaleza de espíritu, la que le permitió fundar y gobernar organizaciones humanas, venciendo obstáculos de toda índole. Algunas de ellas, como la Universidad de Belgrano, próxima a cumplir medio siglo de vida, puede ostentar con orgullo decenas de miles de graduados y centenares de metros cuadrados de aulas e instalaciones y múltiples y fructuosas relaciones con organismos universitarios internacionales.

Avelino José Porto es un hombre fiel a su convicción de educador, que se trasluce en su diálogo permanente con los alumnos y los graduados de la universidad que preside desde su fundación. Pero hay otra dimensión de esa fidelidad que lo lleva a participar de los foros en que se analizan los problemas del área, no solo en nuestro país, sino en programas internacionales.

Avelino José Porto es un hombre que sabe transmitir sus ideas y su pasión por educar. Por eso, ha incursionado en la política y se ha convertido en conductor de programas televisivos desde hace dos décadas y continúa en la actualidad dirigiendo *Universidad Crítica*, verdadera tribuna que le permite entrevistar a personalidades vinculadas a temas sociales, políticos y económicos, siempre con el enfoque de una cátedra del pensamiento.

Avelino José Porto es un hombre mesurado, que sabe dialogar y buscar consensos, en los múltiples grupos que integra o preside en los que ha podido aplicar el principio de sabiduría, según

el cual, el poder, cualquiera que sea su índole, debe usarse para servir.

Avelino José Porto es, finalmente, un hombre que merece ser distinguido con el título de presidente de honor de la Academia Nacional de Educación, como acaba de preverlo la reciente modificación de su estatuto que establece que ese cargo es vitalicio y único y tiene el significado de un homenaje hacia quien ha honrado en forma extraordinaria la dignidad académica y ha demostrado su alta competencia científica y profesional, y su decantada experiencia, fraguada en sabiduría, legitimadas por una historia personal que responde al perfil del “maestro de vida y de conducta” individual, profesional y cívica.

AC. ALFREDO MANUEL VAN GELDEREN

La Academia Nacional de Educación resolvió, de acuerdo con el texto de la invitación que se cursó, que los tres académicos fundadores que hoy ocupamos esta tribuna, hiciéramos uso de la palabra para referirnos a la personalidad y obra del académico Porto, en la recepción del diploma que certifica su designación de “presidente de honor”, resuelta unánimemente, por el plenario académico. De acuerdo con ello querría referirme a la condición de “fundador” y “organizador” de la Academia Nacional de Educación del designado “presidente de honor”.

Para mí, la inteligencia y generosidad del académico Porto deben ser consideradas dentro del marco de las circunstancias de la educación argentina, en la década de los años ochenta del siglo pasado.

En esos años se vivieron las etapas de consultas y participación del Congreso Pedagógico, convocado por ley nacional, en 1983, organizado y realizado en etapas, durante 5 años, y finalizado en su Asamblea Nacional, en 1988.

El académico Porto protagoniza, desde antes de 1984, las etapas iniciales de lo que logró establecer: Nuestra Academia Nacional.

Relaciono la acción fundante del académico Porto con los intentos históricos de semejantes pretensiones, que pretendieron concretar la misma aspiración y no pudieron lograrlo, por los desencuentros y el acostumbramiento que la vida educativa argentina ha sufrido y sufre, por no encontrar los espacios y medios necesarios para la innovación, en la conducción y gestión de una educación equitativa, por justa y de calidad lograda, por inclusiva y ajustada a las necesidades reales de las nuevas generaciones.

En mi condición de académico fundador y de secretario de la institución que nos convoca, durante quince años, quiero hablar de las dos condiciones fundantes y organizativas que he marcado siempre en el homenajeado y que son las bases iniciales que permiten nuestra labor actual académica.

El académico Porto superó los desencuentros argentinos de los intentos semejantes.

El académico Porto puso a disposición de su intento fundador toda su experiencia universitaria y educativa general, para superar los desencuentros y acostumbramientos y condujo encuentros de matices ideológicos y pedagógicos, con exigencias de patriotismo superador de diferencias en los enfoques educativos.

El académico Porto condujo los años de organización, con generosidad, en días y horas de labor, para poder “pensar y repensar la educación”, como citan los estatutos de nuestra Academia.

El académico Porto puso no solo visones técnicas o teóricas para la resolución de la problemática de una institución educativa académica superior en sus años de instalación en nuestra República, sino que también, con generosidad de labor y medios, resolvió cuestiones de instalación, secretaría, reconocimiento normativo legal y funcionamiento inicial.

El académico Porto supo convocar la experiencia de quienes no habíamos tenido oportunidades de acciones conjuntas en acuerdos posibles.

No quiero terminar mi exposición sin sintetizar las dos condiciones del académico Porto, fundador y organizador, usando, en parte, términos de la Real Academia Española al dar el significado de las dos palabras.

Fundador. La distinción que celebramos es un justo testimonio de la Academia hacia quien hizo posible su creación y supo convocar y lograr acuerdos de quienes lo secundamos, inicialmente, acordando posiciones no totalmente coincidentes en la consideración de la situación educativa argentina.

Organizador. El académico Porto lo es de la Academia Nacional de Educación, por haber resuelto sus principios, su creación, que dieron realidad de funcionamiento a la institución y que, al establecer la Academia, para el logro de sus fines, supo coordinador los medios y las personas adecuadas.

Todo lo que he intentado expresar intenta demostrar la justicia de la designación que nos reúne en su celebración.

Solo quería agregar, después de años de compartir trabajos académicos, mi seguridad de que el académico Porto seguirá aportando su inteligente misión de experiencia para el logro de todas las aspiraciones estatutarias establecidas, con su guía, a la Academia Nacional de la República Argentina.

AC. AVELINO J. PORTO

Mi agradecimiento profundo a todas las personas que han dedicado parte de su tiempo para asistir a esta reunión. Es un regalo que me han hecho quienes representan personas e instituciones, mis colegas de la Academia, quienes trabajamos en la Universidad de Belgrano y mi familia.

Una noche del invierno de 1978 en el barrio de Belgrano, en la ciudad de Buenos Aires, más precisamente en el último piso de un edificio que pertenece a la Universidad de Belgrano, se encontraron en una comida seis educadores argentinos: Gilda Lamarque de Romero Brest, Antonio Salonia, Alfredo van Gelderen, Luis Ricardo Silva, Héctor Félix Bravo y quien escribe estas notas. Fue un hecho inédito y, a su vez, una circunstancia irrepetible, que los invitados aceptaran aquel encuentro. La finalidad era simplemente hablar de educación en una época signada por las confrontaciones y la violencia.

Algunos de los invitados no se reunían ni se veían entre ellos desde hacía muchos años. Eran personalidades de ideas firmes y concepciones filosóficas muy diversas. Algunos hasta habían disentido fuerte y públicamente en muchas oportunidades. Pero todos estaban involucrados en la historia educativa de la segunda mitad del siglo xx de la República Argentina.

Precisamente en nuestra Argentina, en la que nos tocó vivir un período muy complejo y profundamente doloroso, debieron resolverse cuestiones políticas que alcanzaban a la cultura y la educación bajo signos ideológicos totalmente enfrentados. Como dijimos, aquel encuentro de 1978 era irrepetible porque, además del intento de reunirlos, deseábamos que trabajaran juntos. Era indispensable sumar la riqueza de sus ideales porque servían para el futuro de la educación argentina. La calidad humana de los convocados permitió superar esta cuestión, al punto que durante muchos años se han visto involucrados juntos en actividades y tareas y han intentado cambiar el curso de la historia educativa del país.

En aquellos tiempos, hasta la llegada de la nueva democracia en 1983, los enfrentamientos políticos de nuestra Nación alcanzaron, en múltiples oportunidades, a terminar de manera dolorosa. Aquellos tristes hechos hacían casi inviable el encuentro de intelectuales, pensadores o gestores de la cultura y de la educación. Los obstáculos debieron superarse con valentía y los intentos de acercamiento entre personas reflexivas pretendían suavizar las

aristas y continuar en un marco de tolerancia. Cita textual del trabajo “Una historia de ideas y acciones compartidas. 20 años de la Academia Nacional de Educación”.

Con el pasar de los años Gilda Lamarque de Romero Brest y Héctor Feliz Bravo no pudieron continuar con nosotros.

Gracias a Dios, los otros 4 aquí estamos. Hemos cambiado el pelo pero no las mañas. Hemos trabajado con fervor y aún lo mantenemos.

No soy quien puede explicar por qué me han conferido semejante distinción. Lo acaban de exponer. Pero al aceptarla debo señalar que, por su originalidad, está aún a prueba si fue un acierto o el producto nada más de la generosidad de los académicos por las razones que invocan.

Permítanme señalar que, para obtener cambios estatutarios, para divulgar una propuesta, siempre se requiere mucha paciencia y capacidad de convencimiento. En este caso, el Dr. Carlos Alberto Taquini se convirtió en un perseguidor serial para alcanzar este logro, a pesar de mi reiterado pedido de que abandonara el proyecto.

Historia y presente de la Academia

Para hablar hoy repasé la documentación de la Academia y en especial me detuve en los trabajos editados con motivo de los 20 y los 25 años de nuestra entidad. Me volví a impresionar por la calidad de las personas que fueron incorporadas, sus trayectorias, sus trabajos, sus investigaciones. Cuando nos reunimos en la sala de sesiones de la Academia, y de ella hay que hablar más que con discursos, siempre he preferido señalar con mis manos los cuadros que contienen las fotos de los 82 miembros que han sido nombrados desde la fecha de creación, cuando se denomina Academia Argentina, en el año 1984.

Actualmente representan a la entidad 49 miembros, entre eméritos, correspondientes y miembros de número. Treinta y tres miembros han fallecido, y quisiera tenerlos en nuestro recuerdo.

Las publicaciones

Todos ellos realizaron siete obras en colaboración, excelentes, pero una posee la invocación más profunda, actual y reclamante: *La Educación: Política de Estado*. Un sueño que tendrá realidad si persistimos con los dirigentes del país en hacerla posible.

Podemos citar la serie llamada “Estudios”: son obras monográficas. Constituyen trabajos personales de los miembros en un total de 27. Y las llamadas series “Confluencias”, “Premios” y “Abordajes”. Otras secciones, los 89 números del Boletín de la Academia, cuyos 6 últimos tienen forma de libro.

La citada *Una historia de ideas y acciones compartidas como pensamiento crítico y vocación constructiva* fue editada en el año 2004 por la Academia de Educación. Un trabajo excelente que merece conocerse.

Algunas referencias a estos tiempos

Nuestro presente esta focalizando diagnósticos en las realidades que muestra la educación argentina, en todos los niveles y modalidades. Atravesamos una época donde la invocación a extender la educación a todos los niveles socioeconómicos, con mejor inclusión y calidad, está vinculada a la constitución de la familia, y a las condiciones de salud física y alimentaria del grupo social; a la insatisfacción de los educadores por la falta de reconocimiento institucional, a sus actividades, a la formación docente, y también a las dificultades de planes y currículos en los diferentes niveles de enseñanza, y a los retrocesos en las mediciones internacionales.

Todo ello enmarca una etapa crítica que desmerece los esfuerzos que realizamos los argentinos.

El presente inmediato es el más indicado para plantear el futuro

¿De qué hablamos hoy? ¿De las próximas elecciones o de las próximas generaciones? Los candidatos que están compitiendo para lograr nuestro voto deberían comprometerse ahora a que, en caso de asumir como parlamentarios, presentarán proyectos para modificar la situación actual, atendiendo a la situación de chicos por nacer en hogares de vulnerabilidad social. Plantear con urgencia la creación de residencias maternas que aseguren la calidad de vida de esos chicos en la temprana edad. Que se genere la cantidad necesaria de salas infantiles en todo el país hasta el comienzo de la escuela primaria. Allí, en ese tramo de la vida, se inicia la igualdad de oportunidades que tanto se proclama y poco se cumple. Los posteriores niveles de primaria y secundaria reclaman cumplir con las jornadas completas que mandan las leyes actuales. Todo, además, con el mínimo de clases y horas que requieren la buena preparación de los alumnos. Y así comienzan otras cuestiones que necesitan de acciones que comprometan a una diversidad de actores políticos, sindicales y familias. Si este punto inicial no se asume con todo vigor seguiremos diagnosticando nuestro descenso hasta niveles inimaginables.

¿Y qué hizo la Academia en estos años? Pensar y repensar la educación. Invitó a decenas de funcionarios, ministros nacionales y provinciales, especialistas, y pensadores del país y del mundo. Sus miembros elaboraron aportes a gobiernos, participaron en jornadas de toda naturaleza, como fue el Congreso Pedagógico Nacional en la Década del 80.

¿Y cómo preservar los principios de la Academia y acompañar el futuro?

El valor de la diversidad fue central para preservar nuestras actividades, tanto al incorporarse pensadores y actores de la educación y la cultura, como al respetar nuestras diferentes opiniones sobre las cuestiones que deseamos elaborar.

Estas acciones nunca fueron ni serán fáciles de sostener, pero constituyen el ejemplo que debe expresar una entidad de esta naturaleza. Con la voluntad manifiesta de estos ideales sentimos que aún no hemos logrado incidir lo suficiente en la vida social y política del país. Pero en algún momento, las miradas de los que tienen que decidir se posarán en los documentos o escucharán la palabra de los que, con alguna sabiduría, pueden advertirles fenómenos que enriquezcan sus decisiones.

Finalmente, un compromiso personal

Cuando contribuimos a dar nacimiento a nuestra Academia, sabíamos que debía atravesarse un camino complejo y peligroso. Hoy no he relatado aquellas amenazas de muerte que nos hizo un ministro a varios miembros de la Academia, y que están descriptas en los textos citados.

Continuamos trabajando con fervor y enalteciendo el honor de pertenecer a esta institución.

Les pido me permitan citar qué valor le asigno a la mención de presidente de honor. Hace 45 años, cuando comencé a entregar los primeros diplomas a los graduados de la Universidad de Belgrano, lo hice dando la mano y pidiendo a cada uno de ellos que hicieran honor a la distinción que ellos mismos lograron. Hoy, cuando más de 48.000 alcanzaron ese logro, sigo repitiendo el mismo pedido. Así tomo la distinción que mis amigos de la Academia me han conferido.

ARTÍCULOS

COMUNICACIÓN Y ADOLESCENCIA*

AC. PEDRO LUIS BARCIA

La cuestión

El título enuncia una situación tensionada por naturaleza: la probada dificultad para comunicarse los docentes con los adolescentes.

La escuela secundaria es el trayecto más complejo y problemático de todo el sistema educativo argentino. La etapa de educación del adolescente, en su organización planificada desde los gobiernos, ha sido la más vapuleada a través de sucesivas reformas de planes, a partir de 1863, y hoy nos encuentra en mitad del río, con nuevas propuestas encauzadas, como la de la NESO (Nueva Enseñanza Secundaria Orientada) de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, dotada de orgánica fundamentación y que está siendo objeto de reajustes y calibraciones, y el documento de base, elaborado para el ámbito nacional bajo la supervisión del Lic. Juan Carlos Tedesco, que, estimo, será posiblemente retomado para su consideración, por el Ministerio de Educación de la Nación.

Esta conflictiva situación comunicacional, tradicionalmente reconocida, sostenida a través de todas las épocas, suma, en nuestros días tres ingredientes nuevos que la acentúan y complican:

1. El contexto epocal en el que vivimos. Estamos frente a una “sociedad de individuos” (Norbert Elias). La dimensión social del hombre parece tender a cero, en una creciente insularización.

* Esta fue la conferencia inaugural del XI Encuentro Federal de Escuelas Públicas de Gestión Privada (COORDIEP), en San Juan, del 26 al 28 de agosto de 2013.

Estamos viviendo el proceso inverso al que siempre hemos predicado: la socialización, iniciada en el jardín de infantes.

2. Hay una “adolescencización”, perdón por el término, de la sociedad. Ciertos rasgos propios de la edad adolescente se alargan en el tiempo vital y se afirman en las actitudes de una sociedad que se muestra neofílica, relativista, facilista, espontaneísta, adialógica, igualista, que evita la responsabilidad y cuyo lenguaje ha perdido eficacia comunicativa profunda. Si la sociedad asume los rasgos del adolescente, estos se radicalizan en él¹.
3. La cultura adolescente actual exhibe rasgos propios condicionados por la galaxia Fleming en cuya ecosfera estamos insertos. Después de la galaxia Gutenberg, que impregnó toda la realidad humana, el mundo electrónico imprime hoy su impronta a todos y en todos los planos, con mayor facilidad natural en los nativos digitales, nuestros adolescentes.

La comunicación educativa docente-alumno es naturalmente **asimétrica**. Las frases y gestos que buscan desvanecer esa natural asimetría confunden los campos. En esa relación, es el docente quien debe llevar la parte del león del esfuerzo responsable para instalar la vía comunicativa y fundar el diálogo.

No abordaré en esta exposición la comunicación del docente con los padres, ni de los adolescentes entre sí, ni de las autoridades del centro educativo con los alumnos, todos temas capitales, pero cuyo planteo y desarrollo requerirían, cada uno de ellos, una extensión que desborda lo acotado de mi propuesta.

La escuela es una comunidad democrática de gobierno representativo pero no deliberativo; no es una democracia directa, como algunos pretenden entenderla. La participación tiene tres niveles.

¹ MARCO DENEVI, en *La república de Trapalanda* (Buenos Aires: Corregidor, 1989) desarrolla la tesis de que varios de los rasgos de la sociedad argentina son adolescentes y habla, largamente, del “mito del adolescente colectivo argentino”. Con ello, a la tendencia mundial de “adolescencización”, le sumáramos nosotros una proclividad propia.

Participar es: 1. tomar parte; 2. hacer tomar parte y 3. dar parte, comunicar.

La cuestión comunicativa no es solo un problema, aunque sea lo crucial, en la realidad del aula, es institucional.

Los rasgos identitarios de la adolescencia y la comunicación

De Aristóteles a Piaget, quienes se han ocupado de la adolescencia han intentado delinear los rasgos de la fisonomía de esta etapa a la que se ha llamado “segundo nacimiento”, por lo que ella supone de cambio fundamental en la vida humana.

No me detendré en estos intentos de caracterización porque hay especialistas que en este encuentro aportarán lo suyo. Haré como el padre Astete en su *Catecismo*, cuando tropezaba con una cuestión teológica peliaguda, espetaba aquello de: “Doctores tiene la Iglesia que os habrán de responder”, con lo que el clérigo se sacaba el lazo de encima, delegándolo a la labor de otros. Astete merecería ser argentino.

Entre los rasgos caracterizadores, algunos de los señalados como identitarios del perfil de esta etapa vital afectan a la comunicación, la condicionan y le imprimen su sello. Estimo que es lo primero que debemos considerar, para superarlos.

En las etapas de la vida hay actitudes diferentes y encontradas. El “peterpanismo” no quiere salir de la cómoda y felicísima infancia. En cambio, hace unas décadas el adolescente quería vestir como adulto y dar el salto. Ahora el adulto quiere aparecer adolescente, retrocede. En tanto el adolescente actual busca definirse en todos sus rasgos con identidad propia, pues entiende la adolescencia como un estado, con entidad definida, y no un tránsito.

De los rasgos propios del adolescente que se han señalado a través de años y ensayos para trazar el perfil de la edad, son los seis primeros que enuncio los que afectan a la comunicación:

1. Una natural reserva taciturna y esquivo.

2. Una búsqueda ansiosa de identidad y, con ello, de diferenciación.
3. Sentido de pertenencia a un grupo, tribu, etc., que lo lleva a establecer lenguajes distintivos: lenguaje verbal, lenguaje aspectual, lenguaje gestual, propios de la tribu a la que pertenece.
4. Creer que lo sabe todo.
5. Ser más ideólogo que realista.
6. Rebelarse contra las diversas formas de la autoridad: a) los padres, b) los maestros, c) lo estatuido, d) las costumbres.
7. Tener preferencias propias definidas en todos los campos: musical, deportivo, cinematográfico.
8. No discutir con sus pares, entre sí. Al llegar a un punto caliente, cambia de tema para no tensionar la relación.
9. Ser idealista, partícipe de utopías y teorías abstractas. Piaget dice que es “la edad metafísica por excelencia”.
10. Vivir ideas nobles y exaltadas.
11. Predominar en él el egotismo, no egoísmo, ni egocentrismo. En esto se confunden las observaciones.
12. Vivir en expectativa frente al futuro que no se le abre con propuestas claras.
13. Sentir fuertes emociones, actuar con vehemencia.
14. Ser mudable, cambiante.
15. Hipersensible al menosprecio, a la ironía, a la desatención, y a la injusticia.
16. Ser triunfalista, le gusta ganar y exhibirlo, en todos los terrenos.
17. Preferir a sus amigos antes que a nadie.

El primer paso hacia la comunicación reside en prestar atención a esta media docena de notas identitarias de la etapa que vive el adolescente. A partir de ellas, encuadraremos nuestras actitudes y forma de abordar el trato con ellos.

La educación: valoración + comunicación

El hombre es una criatura valorante. El docente todo el tiempo está valorando para seleccionar lo que merece la pena de ser enseñado, en una elección y revisión que deben ser periódicas. Un enemigo de la eficacia educativa y comunicativa es el acostumbraamiento del docente a lo que enseña. “Pues si cantás lo que sabés, nunca sabés lo que cantás”, le decían al sacristán. Y aquí se da el síndrome de “la carpeta 17”. Es más que frecuente que una vez que el docente preparó un tema y elaboró la carpeta que contiene sus apuntes, recurra a esa carpeta en todo momento, venga o no venga muy a cuento lo que se le pide. Y fuerza los planteos para acomodar la carpeta 17 en el temario que se le propone. Cifrémoslo en un refrán argentino: “La misma coya con distinta pollera”. El alumno advierte la falta de entusiasmo en nuestra exposición: no hay *vibrato* cuando meramente repetimos, y eso se percibe, y el muchacho levanta el puente de acceso a su castillo. Una eficaz forma de transmitir credibilidad y empuje a lo que queremos comunicar es la adhesión firme, manifiesta, a lo que estamos exponiendo. Caldear de entusiasmo nuestra exposición o, al menos, de cierta vivacidad, nos acercaría al efecto que señala Platón en el *Ion*: vibra el rapsoda al recitar y el auditorio entra en resonancia.

Lo central de la educación es la formación de la persona: el logro de un ser libre, responsable y contextuado. Orientar al muchacho hacia su madurez y plenitud en todas sus dimensiones para que las ejerza en un contexto determinado. La formación de la persona es integral: intelectual, sentimental, actitudinal, cultural, moral, axiológica, física, nacional.

No se nace persona, se deviene persona mediante la educación. Esta completa el proceso de humanización, mejora y perfecciona la naturaleza humana².

² La palabra “persona” es voz ausente en la legislación educativa vigente en el plano nacional. No está contenida en la actual ley que nos rige.

Dos ámbitos en pugna

McLuhan habla de dos ámbitos confrontados: el aula *escolar* y el aula *sin muros*; llama así a toda la realidad externa al colegio con su enorme propuesta variada y atractiva, estimulante de todos los sentidos, para el adolescente³. El aula sin muros es pura oferta, no exige nada, ni esfuerzo, ni siquiera atención⁴.

Hoy, el 50% del aula sin muros está en la calle y el otro 50% en la habitación del adolescente, dotada de pecé, con su conexión a Internet, su celular y tevé.

La escuela no está actualmente capacitada para cumplir la función necesaria de *presurización* que facilite el pase del alumno del **aula escolar** al **aula sin muros**⁵. Es toda una tarea por delante. Cada ámbito cumple sus funciones. Es tan inútil querer volcar el aula académica o escolar en la vida como volcar, sin más, el aula sin muros en la escuela. Se desvirtúa la naturaleza propia de cada una.

Es un error ingenuo pretender replicar, en la escolar, la sin muros. Del aula sin muros podemos tomar cantidad de elementos para incorporar al aula escolar, pero puestos al servicio de esta. Si los elementos incorporados no se subsumen en el acto educativo, se liberan y dominan el espacio. Se los debe domesticar en la instrumentación para su función educativa, convirtiéndolos en ayudantes de cátedra gratuitos. No los incorporamos para que

³ BARCIA, PEDRO LUIS. *Proyecciones educativas del pensamiento de McLuhan*. La Plata: Colegio de Profesores Diplomados, 1988.

⁴ Otra era la relación habitante y el aula sin muros, la ciudad (*polis*), en Grecia. Pericles decía: “Llamo a nuestra ciudad la más alta escuela”. Todo educaba en Grecia: las estatuas en las calles, el teatro, las discusiones en el ágora, etc. Pericles consideraba “inútil” al ciudadano que no atendía a la política.

⁵ Frente a los redivivos hijos de Ivan Illich, que proclaman la muerte de la escuela, postulemos la adecuación de este órgano que hasta hoy no ha sido superado en sus plurales funciones. Es curiosa la urgencia en desestimar la escuela como ámbito educativo por el actual desajuste que pueda padecer, cuando, por siglos, ha mostrado probada eficacia. Lo que se impone no es su supresión –sin mucha, o ninguna idea de con qué sustituirla–, sino su adecuación y su actualización.

cumplan la misma función lúdica, divertida que tienen en el espacio sin muros.

Debemos ser muy sopesadores de qué material y aportes pasan por la aduana de un ámbito a otro, para no caer en la inundación tecnológica ingobernable. Situación que puede agravarse por el bajo nivel generalizado de dominio virtuoso que el docente, inmigrante digital, padece. Pues no se trata de recurrir a cualquier recurso para captar la atención del alumno. Nuestra función no es panlúdica, como alguna vez se postuló en la historia de la educación; ni pantecnológica. Ni pelado ni con dos pelucas.

Los adolescentes han pasado de ser, ayer, seres molestos y parcialmente desatendidos a ser, hoy, el centro de la atención como consumidores y generadores de un enorme mercado, que va desde la ropa a la droga, de la bebida a la electrónica. Han generado telenovelas y series para ese nivel, antes inexistentes. Y, si cada vez se anticipa más el comienzo de la adolescencia, a la vez, más se prolonga esta etapa en la vida del joven casi hasta los 25 años.

Recordemos una obviedad: la educación del adolescente es un problema complejo. Los padres no llegan a situarse frente a él y delegan demasiado en la escuela. Y le reclaman a esta, a sus docentes, lo que ellos no han sabido enfrentar. Esto es historia sabida: hay muchos hijos y pocos padres.

Los docentes hoy no están preparados para un efectivo diálogo con los adolescentes. En su formación universitaria o superior, en Institutos de Formación Docente, no han sido pertrechados para el encuentro con ellos en el aula. El mayor caudal de la información que reciben los futuros docentes es teórico, sobre los grados de la psicología evolutiva y los rasgos generales de la adolescencia. Pero no se enteran de cómo abordar esos rasgos etarios ni alcanzan a saber cuáles son los elementos constitutivos de la cultura adolescente⁶.

⁶ La cantidad de clases de práctica docente que deben cumplir los alumnos en las universidades e institutos se ha reducido sensiblemente, y ello afecta a la futura incorporación del flamante profesor a la actividad de aula.

El docente poco avisado suele adoptar dos posturas extremas frente al muchacho en el aula, ambas inapropiadas: la apocalíptica y la integrada.

La *apocalíptica* es necia, pues en su demonización, lleva a volar los puentes con el alumno y con ellos toda comunicación posible. El hecho de condenar una realidad no la modifica: es un camino sin retorno.

La *integrada* procede por dos vías:

1. El acachorramiento del docente. El docente se desubica adoptando vestimenta, gestos, lenguaje adolescente para sentirse más cerca del alumno. Produce rechazo en el pibe o muchacha, porque no admiten la competencia anormal y falsa. La profesora de 24 años que se acachorre será para las alumnas: “La ridícula vieja de Literatura”.
2. El amiguismo como forma de trato. Se adopta por dos razones. Una es el temor frente a los alumnos que lleva al docente a buscar esta errada vía de acercamiento. El muchacho huele esa inseguridad del adulto que se toma la atribución de definirse, unilateralmente, como “amigo” de su alumno.
La otra razón es creer, honestamente, que puede ser amigo del alumno. Hoy, todos son amigos para el muchacho o la chica: ya no tiene ni padres, ni profesores, ni abuelos. Todos son amigos. Hasta los amigos son amigos. Los adultos abandonan su rol natural y asumen uno ajeno que no pueden cumplir. Con lo cual, el adolescente se queda sin padres, sin profesores, sin abuelos, etc. Esa actitud desajusta las relaciones y empobrece el crecimiento del adolescente.

La cultura adolescente y la cultura docente

Son dos culturas *en contacto y en conflicto*. De las formas y maneras de este acercamiento depende que se posibilite o no la comunicación, o viven confrontadas o en diálogo⁷.

1. ¿Qué integra la cultura del docente? Tres planos, en círculos concéntricos:

1.1. *La cultura antropológica del adulto*. Ortega y Gasset define la cultura desde lo antropológico como: “El conjunto de soluciones que una comunidad o un grupo humano da a los problemas fundamentales de su existencia”. Es decir: comunicación, habitación, comida, vestimenta, gobierno, educación, diversión, religión, etc.

1.2. *La subcultura básica en ciencias y letras*, cada vez más escasa en los institutos de formación docente. La educación debe valerse de las letras y de las ciencias como un medio y no como un fin. Se limita arbitrariamente a las letras el valor de lo humanizante (*humaniores litterae*), cuando las ciencias son igualmente humanizadoras, porque desarrollan potencias y aptitudes esenciales del hombre: la atención, la observación, el razonamiento, la inducción. La formación cultural básica del docente debe articular el espíritu de fineza y el geométrico, para decirlo pascalianamente. Y desarrollar su diálogo con las manifestaciones del espíritu objetivado: concepciones teóricas, literatura, teatro, plástica, cine, etc.

1.3. *La subcultura profesional*, es decir, a) sus saberes de contenidos y competencia específicos de la disciplina que

⁷ Las formas básicas de la aculturación, o contacto de culturas, son: 1. la desculturación o arrasamiento de una cultura por otra; 2. la transculturación, en que una cultura avanza firme sobre el campo de la otra imponiéndose en muchos aspectos, por dos vías: prestigio o planificación; 3) la interculturación o intercambio de formas culturales, y 4) la inculturación, es decir, trabajar una cultura a la otra, desde adentro, acentuando las coincidencias y diluyendo las diferencias.

enseña; b) su saber comunicar o arte educativo; c) su saber integrar; d) su saber actualizarse y e) su sabiduría axiológica.

2. ¿Qué integra la cultura del adolescente? En tres círculos concéntricos:

2.1. *La cultura antropológica adulta atenuada*. Lo es porque el adolescente no debe procurarse alimento, casa y vestido, los recibe de sus padres, así como otros aspectos de la cultura heredada,

2.2. *La subcultura etaria propia*. Lenguajes verbal, aspectual (peinado, tuneado), vestimenta, gestual (saludos), icónico (tatú), etc.; música, juegos, Internet, radio, televisión (series), diversiones, etc. Sobre esta, cabe hacer un par de aclaraciones.

Consumos electrónicos y consumos culturales

Hay, en esta relación, más de una confusión extraviante y afirmaciones desbandadas respecto de los consumos adolescentes. A los bienes culturales se puede acceder hoy por dos vías básicas: o directa o electrónica. El muchacho puede leer las aventuras de Sherlock Holmes en papel o verlas en video⁸; puede asistir a la representación teatral de *Hamlet* o ver una de las versiones filmicas o en video; lo mismo pasa con asistir a un concierto de bandas de rock o de tangos, en el estadio, o verlo por tvé. Hoy disponemos de una enorme oferta de bienes culturales en la Red de Redes, en todos los géneros, de todas las culturas y tiempos⁹.

Ahora, una obviedad: no toda excursión por Internet nos aporta bienes culturales. Asociar toda navegación electrónica al consumo de bienes culturales –como lo acabamos de leer en en-

⁸ Por supuesto que dispone, además, de las excelentes series recreadoras *Sherlock* y *Elementary*.

⁹ Por ejemplo, Google nos ofrece, en un par de sus programas, una visita a los principales museos artísticos del mundo.

sayos argentinos sobre el tema— es confundir el aserrín con el pan rallado: salen mal las milanesas. El uso de los medios para pavear entroniza la pavada, no más.

Deberían hacerse guías detalladas —las hay en otros idiomas— con la indicación de los mejores sitios para orientación, como en exploraciones guiadas en Internet, para docentes y alumnos, y ello redundaría en la armoniosa articulación de las dos aulas en el rescate de valores culturales estimables¹⁰.

En Internet está casi todo: lo excelente, lo bueno y lo pésimo. Irónicamente, podríamos imaginar una ficción científica a lo Ray Bradbury, en la que se ha inventado un filtro para la pecé que solo deja ver los programas bobos, lo que no tiene trascendencia, lo que es banal y efímero. A la manera en que los bomberos de *Fahrenheit 451*, que no combatían el fuego, sino que lo provocaban para quemar libros.

La frecuentación de los medios electrónicos aporta al adolescente el desarrollo de varias potencias positivas¹¹:

1. El procesamiento rápido y asociado de imágenes visuales.
2. La relación instantánea a distancia de elementos diversos.
3. La agilidad en la elección frente a elecciones múltiples.
4. La superación del camino lineal a que acostumbró la galaxia Gutenberg.¹²

Dando vuelta la moneda, esa habitualidad electrónica puede:

¹⁰ El acceso a versiones en video de *Esperando a Godot* nos ha permitido proponerlas en clase, detener las escenas para analizar las imágenes y el diálogo, y luego, habilitados por esta vía, acompañar a los alumnos al teatro a ver la representación en directo. Primera sorpresa: era la primera vez que los adolescentes estaban en una función teatral. La experiencia profundizó la comprensión de la obra a los alumnos, que sin esta combinación previa hubiera resultado tal vez como chupar un clavo.

¹¹ BARCIA, PEDRO LUIS. “Aula de futuro”, en *Telos. Cuadernos de Comunicación, Tecnología y Sociedad*, Madrid, Fundación Telefónica, 2.ª Época, n.º 53, pp. 13-15.

¹² Los nuevos medios producen cambios en: a. las formas de contacto con la realidad y su percepción; b. la percepción del tiempo y el espacio; c. la conexión virtual que es la dominante. La directa, cara a cara, se ha reducido.

1. Afectar el desarrollo de la atención.
2. Limitar la capacidad de análisis en profundidad de materias diversas.
3. Dificultar la construcción de relatos debidamente secuenciados, que superen lo fragmentario.

No se trata de dejar de lado los beneficios de la galaxia Gutenberg en aras de la Fleming. Se trata de articulación y no de sustitución; sumar, no restar. Porque ambas galaxias han aportado al desarrollo beneficioso de competencias y habilidades fundamentales para el espíritu del hombre.

Una vez más, el docente es pontonero entre realidades para asociarlas, en este caso, pontonero intergaláctico.

La lectura

Muchos autores que bordan el uso de los nuevos medios por parte de los adolescentes hacen afirmaciones abusivas y despistadas. Por ejemplo, sostienen que el muchacho lee ahora tanto o más que su congénere antes de los nuevos medios. La cuestión, claro, no es cuantitativa, sino básicamente cualitativa. Es posible que un adolescente, en sus navegaciones por Internet, consulte y lea considerable cantidad de material escrito. Lo dominante, en estos casos, es el escrito informativo. El texto meramente informativo exige un tipo de competencias diferentes de las que desarrolla otro tipo de textos. Un breve poema, una estrofa de César Vallejo, pide competencias especiales de índole lingüística, cultural e intelectual, que no exigen ni desarrollan las páginas de un diccionario leído en línea. Esto, como primera base.

En segundo lugar, el adolescente no lee en pantalla tanto como se dice. Lo tengo probado: dele usted un texto que supere las tres

páginas y lo imprime. Más leemos en pantalla los inmigrantes digitales que los nativos¹³.

También señalemos otro aspecto de la lectura: los adolescentes secundarios casi no leen libros en sus tabletas, que pueden figurar como la quinta pantalla. La adopción de esta práctica se inicia casi siempre en la universidad. Tampoco “oyen” audilibros. Sí lo practican jóvenes universitarios o jóvenes ejecutivos¹⁴. El adolescente casi no aborda la prensa escrita¹⁵.

En síntesis, leen pocos libros, casi ninguno en pantalla, casi en ningún soporte. Leen menos que las generaciones anteriores y, sobre todo, el tipo de textos leídos son los de menor exigencia lectora y que menos competencias desarrollan.

Asimismo, debe repararse en que en su cultura visual (cine, tévé, series, historietas, dibujos animados, etc.) las imágenes son de naturaleza “impresiva”, es decir que se imprimen en nuestra imaginación, no las fabricamos. Todos vemos la misma imagen de la criatura (*It*) creada por el doctor Frankenstein, encarnada por Robert De Niro en la última de las versiones filmicas. En cambio, cada uno genera su propia imagen al leer la novela *Frankenstein*, de Mary Shelley, sobre la base exigua de las letras en la página. Son imágenes personalizadas. Mi criatura monstruosa no es la misma que la de usted. Cada uno la construye con su particular capacidad imaginativa, su sensibilidad, sus pesadillas y temores. Esta es la competencia insustituible de la literatura en el desarrollo de la imaginación del hombre¹⁶.

¹³ En el blog de nuestra asignatura hemos colgado todas las lecturas de la cátedra, que son muchas, menos los libros completos. El alumno prefiere imprimir el material. Además, está probado que se recorre con rapidez, en estructura de T, la página digital.

¹⁴ BARCIA, PEDRO LUIS. “Los libros parlantes”, en *Biblioteca*. Revista de la Biblioteca Nacional, Buenos Aires, noviembre de 1993, N.º 1, pp. 6-12.

¹⁵ En las facultades de comunicación debemos comenzar por llevarlos a leer el diario.

¹⁶ Cuando Kafka envió el manuscrito de *La metamorfosis* a imprenta, el editor le presentó una tapa posible en la que figuraba el enorme escarabajo acostado, en que se había transformado Gregor. Kafka la rechazó y propuso otra en que se sugería el miedo generado por la criatura monstruosa y no la figura del monstruo. No obstante, en nues-

Si a la anterior potencia de generar imágenes mentales en cada uno que tiene la literatura le sumamos los planos semánticos complejos que puede tener el texto, una ficción o una simple frase de Borges, advertimos la importancia de la lectura valiosa que desarrolla nuestras competencias diversas.

La aceleración vertiginosa, con su multiplicidad de estímulos sensoriales, que Internet propone al adolescente le va haciendo perder la capacidad de la lectura *slow*, el *ralenti* lector que permite penetrar en las napas más profundas de un texto. Lo afirma así Nicholas Carr:

Lo que parece estar haciendo la Web es debilitar mi capacidad de concentración y contemplación [...]. En el pasado fui buzo en un mar de palabras. Ahora me deslizo sobre la superficie como un tipo sobre una moto acuática¹⁷.

Y cuando un notable pensador contemporáneo coincide con un periodista en concepto y en imagen, es para tenerlo en cuenta, y hasta postular que ha leído a Carr. Zygmund Bauman señala: “El arte de navegar sobre las olas ha sustituido al arte de sondear profundidades”¹⁸.

La horizontalidad vasta y superficial estaría sustituyendo a la profundidad: del bucear al surfear en el leer.

Así como se afirma con ligereza, sin considerar la materia que se lee, que un adolescente actual consume más lectura que sus precedentes, de igual manera se asienta con rotundez: “Escriben mucho más que antes”. En un chateo se escribe muchísimo, la cuestión es el cómo. Los formularios nos encuestan: “¿Lee y

tro país se ha editado una historieta de imágenes en que no es necesario imaginar nada, porque todo está servido al ojo. Este es el error grave de las excesivas ilustraciones en los textos de cuentos infantiles. Reprimen la imaginación del niño lector.

¹⁷ CARR, NICHOLAS. *Superficiales. ¿Qué está haciendo Internet con nuestras mentes?* Madrid: Taurus, 2011, p. 19.

¹⁸ *Sobre la educación en un mundo líquido: Conversaciones con Ricardo Mazzeo* (2012). Buenos Aires: Paidós, 2013, p. 47.

escribe?”. “Sí”, consigna el muchacho. Menos mal que de seguido no preguntan: “¿Cómo?”¹⁹.

El docente debe disponer de información de los principales componentes de esta cultura etaria para aludir a ellos, referirlos en clase, tenerlos en cuenta, nunca en forma despectiva, por supuesto. La apelación prudente a aspectos de esa cultura puede atraer al muchacho. En el campo lingüístico, el analizar un par de voces o expresiones de su jerga adolescente (“tenerla atada”, “birra”, “estoquear”) son efectivos imanes. Comentar los usos de tatuajes en la historia de la civilización, las formas de saludo en las distintas culturas, o que los granaderos de San Martín usaban un arito en su oreja, etc.²⁰; la ley es la de *jiut-jit-su*: entrar con la de él para salir con la nuestra.

2.3. La subcultura sedimental. Llamo así a las proclividades y tendencias negativas que los sucesivos movimientos contraculturales van dejando como poso en la vida social²¹ y que el adolescente porta en su mochila, sin advertirlo,

¹⁹ BARCIA, PEDRO LUIS. “Un regresivo camino al balbuceo. Sobre el chateo”, *La Nación*, Buenos Aires, domingo 25 de julio de 2004, p. 23.

²⁰ Recuerdo, a propósito de haberse tocado el tema en clase, haber escrito un trabajo sobre las letras de las canciones de Los Wachiturros (*La Prensa*, Buenos Aires, lunes 14 de diciembre de 2011, p. 16). Mi óptica es la de un entendido en letras que aborda una producción muy pobre en lo verbal y lastimosamente iterativa. No se trata de un acachorramiento, sino a la inversa: dar la óptica de un adulto a partir de una producción adolescente.

²¹ Los movimientos contraculturales son imprescindibles para el dinamismo de la historia cultural, pues cuando un estado cultural se congela, rompen el hielo e introducen una mecánica renovadora de cambio. Naturalmente, portan elementos positivos y negativos. Estos últimos constituyen lo que llamo “sedimentales”, pues se van asentando como restos residuales.

Es frecuente leer condenas de la posmodernidad como nociva. Esta reacción contracultural aportó un importante conjunto de modificaciones benéficas al pensar contemporáneo. Lo “sedimental” es lo negativo que nos dejó, que, por supuesto, no puede tapar las profundas contribuciones que aportó.

pues convive con ellas en las prédicas mediáticas permanentes; son parte de su ecosistema cultural²².

- a. El *facilismo*. La tendencia a la ley del tobogán, deslizarse sin esfuerzo. Sí al esquí, no a la sogá de nudos²³. En todo, buscar el camino ancho y evitar andinismos. Es la muerte de la cultura del trabajo²⁴.
- b. El *espontaneísmo*. Sí a la espontaneidad, que es sana. No al espontaneísmo que es el descontrol de sus actitudes y gestos (rascarse la entrepierna, bostezar con desperezos de brazos, sin reparos, etc.) en cualquier momento, decir lo que se le ocurre en cualquier situación. Ese espontaneísmo se afirma con cierta actitud permisiva de parte de los docentes. La educación actitudinal se nota ausente en este plano, como en casi todos los de la enseñanza media.
- c. El *relativismo extremo*. Sin saberlo se asume la frase del sofista Protágoras: “El hombre es la medida de todas las cosas”, el hombre individual, claro. Todo vale. Se advierte la ausencia de educación axiológica.

²² La fábula de las dos alforjas de Esopo señala que los hombres suelen llevar al pecho la que contiene sus virtudes, y las tienen a la vista; y a la espalda, los vicios, y no los perciben. El adolescente lleva la mochila a la espalda y con ello talentos y limitaciones barajados en ella, sin que se entere de unos y otros. Tanto le hemos señalado a lo largo del primario sus defectos –y casi nada exaltado sus virtudes– que termina por no saber los valores ricos que porta; es inconsciente de ellos. Hago en clase un ejercicio. Les pido que me señalen sus principales talentos y doy mi ejemplo: tengo buena memoria. Tardan hasta diez minutos –en los que revuelven en su mochila tratando de pescar qué tienen de bueno–, hasta que uno dice: “Yo sé escuchar a mis amigos cuando tienen problemas”; otro: “Yo sé levantar el ánimo de una reunión”, etc.

²³ En clase hago un test. Pregunto qué es una “pendiente”. La primera reacción en algunos es hacer el gesto de descenso en diagonal con la palma abierta hacia abajo de la mano. Le respondo con un “montoncito”, continuando, burlonamente, con la comunicación no verbal. Los intentos en un 95% insisten en que es “una cuesta abajo”. El 5% restante, luego de reflexionar frente a mi negativa, dan con: “declive del terreno”. Es revelador que la perspectiva primera sea en descenso, siguiendo la ley del tobogán sin esfuerzo.

²⁴ Véase BARCIA, PEDRO LUIS. “La cultura del proyecto”, *La Nación*, Buenos Aires, domingo 14 de septiembre de 2004, Sup. Cultural.

- d. El *igualismo*. Todos somos iguales: el piloto y el pasajero, el bebé y su madre, el docente y el alumno. Por supuesto que lo son como seres humanos y en sus derechos, pero no en cuanto a competencias específicas. Tiende al desdén del reconocimiento de los méritos de los alumnos y las formas de señalarlo (abanderados, menciones, etc.). Es curioso porque, a la vez, se acepta el reconocimiento discriminado de los mejores, premios etc., en deportes, en concursos musicales, entre otras actividades, fuera de la escuela.
- e. La *desestructuración*. El rechazo visceral a lo planificado, organizado, etc. Se exalta el repentismo, la salida oportuna u oportunista, el “lo atamo” con alambre”. El adulto argentino transmite con sus inconductas en este terreno el mal ejemplo al adolescente, al no estimar seriamente los esfuerzos intelectuales que se aplican en teorías o sistemas para interpretar la realidad, y elogia, en cambio, la viveza criolla. Esta no aporta solución a un problema, lo esquiva, salta por sobre él, pero no lo enfrenta. El problema volverá inclemente. La actitud es pan para hoy y hambre para mañana. La informalidad improvisada hecha sistema no puede conducir sino al fracaso, en personas e instituciones.
- f. La *neofilia*. Confunde el prefijo prefijos “neo-”, que solo es un dato cronológico, con “eu-” que es una valoración. El insaciable apetito desmedido por la novedad genera un consumismo incesante, que hace al adolescente víctima del mercado.

Estos seis antivalores son una de las mayores dificultades para la comunicación con el adolescente, pues, a partir de ellos, se hacen añicos principios de organización, deber, orden, disciplina, atención y responsabilidad, que deben ser contenidos básicos de la educación. Y, más aún, son barreras graves para la futura inser-

ción del adolescente en el mundo social, del trabajo, del deporte, etc., y en la vida de relación con los adultos, que exigen los valores contrarios a ese nefasto conjunto.

Lo que las actitudes demagógicas y populistas de algunos docentes hacen mediante “gestos comprensivos y de acercamiento” es, en realidad, desentenderse del adolescente y de la dificultosa tarea de asistirlos para hacerles más fácil la futura inserción social, económica y política. En rigor, es una forma disimulada de abandono en sus consecuencias, disfrazada de acompañamiento falaz. El muchacho egresado resulta un expósito, con toda la carga semántica que la voz retiene: el que no tiene techo, no tiene protección y es abandonado a la indigencia de la calle.

En el aula se juega el futuro del alumno, porque es un espacio que opera como simulador de vuelo, preparando para la vida misma²⁵. Porque lo que perdura, como postulado esencial en la historia de la educación, es educar para la vida, y esos seis antivalores se instalan como factores disolventes de la articulación del alumno y la realidad vital. La continuidad del fin último de la educación ha sido la preparación de la persona para la vida. Séneca, en su epístola CVI, decía como crítica a la enseñanza de los maestros de su época: “Más aprendemos para la escuela que para la vida”. En nuestros días, Zygmunt Bauman escribe: “El invariable propósito de la educación era, es y siempre seguirá siendo la preparación de estos jóvenes para la vida”²⁶.

La comunicación del adolescente se debe establecer con a) las personas (familiares, docentes, compañeros, resto de gente); y b) con los bienes culturales que son espíritu objetivado (el teatro, la literatura, las ciencias, los museos y exposiciones, la plástica, el derecho, la música, el cine, y un largo etcétera).

²⁵ BARCIA, PEDRO LUIS. “La única realidad es el aula”, en *Los intelectuales y el país de hoy*, Buenos Aires: La Nación, 2004, pp. 231-237.

²⁶ BAUMAN, ZYGMUNT. *Sobre la educación...*, p. 30. El proverbio chino dice: “Si haces planes para un año, planta arroz; si los haces por varios años, planta un árbol; si haces planes para toda la vida, educa a tu hijo”.

El diálogo entre las dos culturas –la del docente y la del alumno– se da en el marco de una cultura escolar. Si este marco no facilita el diálogo de las dos culturas que conlleva en su seno, el esfuerzo dialogal se entorpece. Por eso decía que el problema es, inicialmente, institucional.

El educador es un pontonero

El vocablo está tomado de la ingeniería castrense: es el experto que construye pontones o puentes para conectar las dos orillas de un río o corriente de agua que dificulta el avance. Pero advirtamos que en su labor, el docente:

1. Debe “pontear”, construir puentes, como es el verbo original español.
2. No debe “pontificar”, ya no en la acepción de “construir puentes”, sino en la definir la realidad con autoritarismo.
3. No debe “puentear”, argentinismo que alude a saltar por sobre el problema sin solucionarlo, o ignorar a la persona con quien se debe tratar la cuestión.

El pontonero “comunica” los dos cabezales de su puente. Es un comunicador nato operativo entre:

1. El saber y la ignorancia.
2. Las generaciones.
3. El aula y la vida.
4. Las dos galaxias.
5. Las antinomias educativas:
libertad-autoridad
individuo-sociedad
desarrollo-educación
personalidad- comunidad
nacional-universal

La generación Z

Luego de haberse hablado de la generación X y la generación Y, hoy se habla de la llamada “generación Z”: la de los nacidos hacia el 2000.

Se han señalado algunos rasgos caracterizados de esta generación a la que pertenecen nuestros actuales adolescentes. Veamos algunos:

1. *Están hiperconectados.* Están permanentemente conectados. A partir de esta palabra, equívocamente entendida, nace una seria confusión. La “conexión” es lo que se llama “función fática” del lenguaje, ella asegura que se está en condiciones de comunicarse. Se trata, meramente, de un contacto lingüístico elemental inicial, como “Hola”, “¿Me escucha?”. Supone disponibilidad, no comunicación. La conexión es técnica; la comunicación es humana. La comunicación implica un intercambio entre sujetos, en una ida y vuelta, un *feedback*, mediante el puente de la palabra, que confirma que se está dando un encuentro positivo y auténtico. Incluso, el hecho de que dos personas hablen entre sí no significa que estén realmente comunicadas. El simple intercambio verbal no asegura densidad comunicativa²⁷.
2. *Son hiperactivos.* Se comenta ponderativamente que son capaces de estar chateando, mirando una serie televisiva, ojeando una revista y enviando mensajes por celular. Solo en casos excepcionales de talentos geniales, ninguna persona puede hacer todo esto bien. Se recuerda que el pato criollo camina, nada y vuela, pero todo lo hace mediocrementemente. La tarea del docente es reencauzar la atención hacia una cosa a la vez para que sea

²⁷ Recordamos la anécdota: Oscar Wilde visita Estados Unidos de América. Un grupo de entusiastas le presenta un reciente invento de Graham Bell: el teléfono. Le aseguran y encomian que mediante él se puede hablar a través del Atlántico. A lo que el inglés respondió: “Hablar... ¿de qué?”.

hecha en profundidad. Salvo, claro, que nada de lo que se esté haciendo simultáneamente importe algo o mucho. Luego, no tiene sentido esa exaltación embobada que algunos autores comentan celebrativamente como si se tratara de una virtud y no de una dispersión²⁸. La hiperactividad es dispersante y daña seriamente una de las potencias básicas para todo aprendizaje, conocimiento o investigación: la atención. Esta es la facultad más afectada en nuestros muchachos por efecto del zapineo²⁹ a que lo han acostunbrado algunos medios electrónicos con sus requerimientos acelerados, incitantes, incesantes y múltiples, convocando la atracción de sus sentidos. La atención es la aplicación sostenida de la mente a un objeto, es la *acies mentis*, que decía Descartes. Tiene capacidad penetrativa, horadante de la costra de las apariencias. Sin atención aplicada no hay estudio serio, ni investigación científica, ni comprensión profunda de nada.

3. *Están superinformados*. Recuérdense los versos de T. S. Eliot, en el coro de *The Rock*. “¿Dónde está la sabiduría, que hemos perdido en el conocimiento? ¿Dónde está el conocimiento que hemos perdido en la información?”. La catarata informativa no orienta, abruma. Es cada vez más caudalosa y acelerada: el adolescente es arrastrado en medio de un *rafting* noticiero. La cascada incesante genera un fluir inconexo y segmentado que mata la secuencia narrativa, pues instala la discontinuidad en su salto de información en información. El efecto es que el adolescente se desacostumbra a secuenciar un relato organizado³⁰. La hiperinformación es nociva. La tarea docente ardua y urgente es enseñarles a seleccionar.

²⁸ Estimo que gran parte de estos comentarios nace en boca de quienes no han asumido una clase y no han experimentado esa realidad tremenda que es la gaseosa desatención por dispersión.

²⁹ Prefiero esta forma del verbo, de *zapping*, a la adaptación peninsular, “zapeo”, que se confunde con voz del verbo “zapear”, “cavar”.

³⁰ El ejercicio de pedirles que narren en cinco minutos su fin de semana es suficiente prueba para revelar esta creciente dificultad para armar un relato. A ello, sumé-

4. *Son nativos digitales*³¹, manejan tecnologías desde pequeños³². Esto los habilita en un ágil y diestro manejo de los recursos electrónicos. Estamos frente a la mayor potencia del adolescente, y hay que aprovecharla, incitándolo a trabajar en el campo multimedia en búsquedas, exploraciones, etc. Pero ello no supone que sean “cibernautas”, como se los proclama. No tienen “timón” (*ciber*, en griego; *cibernetés* ‘timonel’) de orientación, no manejan su nave, son llevados por las circunstancias de las ventanas que se abren, de las motivaciones que les surgen en la navegación³³. En rigor son expuestos *alionautas*, navegantes a pura vela³⁴.
5. *Manejan con fluidez el lenguaje tecnológico*. En el habla adolescente los anglicismos referidos a lo electrónico son varios, y en aumento: los ya adaptados a la fonética y grafía española: *tuit*, *tuitero*, *blog*, *bloguear*, *guglear*, *guasapear*, etc.; y los

mosle la ausencia de abuelos en su casa (depositados en geriátricos) y la incapacidad de su madre para narrarles cuentos tradicionales con principio, medio y fin. No tienen matrices de relatos organizados secuencialmente.

³¹ Véase PRENSKY, MARC. “Nativos digitales, inmigrantes digitales”, en *On the horizon* (MCB University Press), vol. 9, n.º 6, diciembre de 2001.

³² Los padres, ajenos e ignorantes a las claves del mundo digital, se extasían frente al hijo ducho en el manejo de aparatos y cometen la torpeza de endiosarlo: “Qué inteligente”. No, no es inteligente, señora, el niño, es un hábil técnico en recursos electrónicos. Ser inteligente significa disponer de la capacidad de “leer adentro” (*inte-lectum*) de las realidades del mundo. Y el chico es incapaz de esto.

³³ Véase BARCIA, PEDRO LUIS (COORD.). *No seamos ingenuos. Manual para la lectura inteligente de los medios*. Buenos Aires: Santillana, 2008, pp. 13-30.

³⁴ Con torpe indicación, la maestra dice: “Investiguen dónde nació Colón”. Sugiere dos serias objeciones. El verbo “investigar”, propio de gente del Conicet, no corresponde a una simple labor de búsqueda o rastreo de información en la Red. Lo segundo es que no le da la menor indicación de cuáles son los sitios confiables para la compulsión. Se lanza al alumno al puro enredo. La Academia Nacional de Educación ha publicado una declaración sobre la necesidad de que los bibliotecarios escolares sean incluidos en los programas de actualización digital. Su papel ya no es solo de orientar en la elección de material impreso, sino en los sitios de Internet (véase nuestro sitio www.acaedu.edu.ar). El Ministerio de la Nación está avanzando en ese terreno. El Ministerio de la CABA ha publicado un par de manuales de uso para los docentes.

crudos, como *software*. En esto, los adolescentes empujan positivamente, con su uso, las adaptaciones académicas³⁵.

6. *Son neofílicos*. Desesperados por tener la última versión de celular, del *i-pod*, o de cualquier aparato electrónico novedoso. La moda les contamina su condición de lo efímero e incesantemente cambiante. El adolescente encarna la condición de criatura líquida, para usar la designación de Bauman³⁶. Este rasgo genera el siguiente.
7. *Son consumistas*. “Compro, luego soy”. La neofilia los estimula a “estar al día” con el último adminículo. Los medios lo han educado para consumir. El consumismo hace del muchacho carne de cañón del mercado que halla en él un nicho explotable.
8. *Son “carpediemtistas”*. Responden al lema latino *carpe diem*³⁷. Viven el aquí y el ahora. Les preocupa poco o nada el mañana. No trazan planes de cierto alcance. Frente a este rasgo lo que se impone, para neutralizarlo, es la enseñanza por proyectos³⁸.
9. *Dialogan poco*. Discuten poco. El actual adolescente teme a la disputa fuerte y sostenida. Cuando llegan a un punto de cierta tensión, prefieren cambiar de tema. De aquí la necesidad de atender a la pedagogía por y para el diálogo.
10. *Son impacientes*. Todo deben hacerlo, tenerlo “ya”.

Muchos padres son concesivos y permisivos, y esto favorece una serie de rasgos de los adolescentes.

³⁵ BARCIA, PEDRO LUIS. “Como la piedra a la orilla, así el hombre que no está en el presente (El docente y las nuevas tecnologías), en *Boletín de la Academia Nacional de Educación*, Buenos Aires, junio de 2008, n.º 73, pp. 22-30.

³⁶ Se está afirmando en los adolescentes una tendencia a no elegir esto o aquello, sino a quererlo todo. Para ellos el *homo elicens*, el que opta, se expone a un riesgo, se reduce en su libertad y se hace responsable.

³⁷ En rigor, el lema horaciano (*Odas* I, 11, 30) significa “goza del día”, “disfruta de lo presente”. Para los muchachos suele ser *carpe noctem*.

³⁸ Como actitud modificadora de esta fluidez incesante, podríamos aplicar en lo pedagógico la definición que para la lírica daba Antonio Machado: “Anclar en el río de Heráclito”.

El docente pontonero debe articular las dos esferas culturales, la propia y la del alumno. No podemos ignorar la cultura adolescente. A partir de ella, debemos encauzar lo extraviado, morigerar lo exagerado, profundizar lo superficial, integrar lo fragmentado, plenificar de sentido cada paso, gesto o frase que se dé entre nosotros.

La educación de la oralidad³⁹

Un primer paso para mejorar nuestra comunicación con los adolescentes es consolidar su oralidad, mejorarles el instrumento.

La educación lingüística elemental se apoya en cuatro destrezas básicas: leer y escribir, escuchar y hablar. Todo el peso docente ha caído, por décadas, en la primera pareja de destrezas: la lectoescritura, privilegiándola en todo. El escuchar y hablar no son atendidos porque son vistos como naturales y, por ello, no requieren de adiestramiento. No se advierte que el 85% de la comunicación diaria de una persona se hace por vía oral; el 10%, por vía escrita, y el 5%, por no verbal (CNV)⁴⁰.

No se ha reparado en lo que los científicos informan: la capacidad de atención auditiva de un niño en el jardín es de 92%; al egresar del secundario, se ha reducido al 40%. Hay un proceso de actitud anótica, que se va desviando de la atención auditiva, como una suerte de sordera inintencional.

³⁹ Véase BARCIA, PEDRO LUIS. “El rescate del discurso oral”, en GONZÁLEZ DE TOBÍA, ANA MARÍA (ED.). *Lenguaje, discurso y civilización. De Grecia a la Modernidad*. IV Coloquio Internacional del Centro de Estudios de Lenguas Clásicas, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP, 2007; conferencia inaugural, pp.17-32.

⁴⁰ La comunicación no verbal (CNV) está fuera de los estudios de la escuela secundaria. La proxémica, las culturas del contacto y del distanciamiento, los saludos, la gesticulación, todo interesa al muchacho si se lo aborda en clase. La CNV está omnipresente en toda comunicación humana, y pesa cabalmente en ella y revela valoraciones, actitudes, etc., pero la escuela no la considera.

La ausencia de la enseñanza de la oralidad se ha institucionalizado en nuestra escuela primaria y secundaria. Ello se debe a que:

- a) Ni la Universidad ni los Institutos de Formación Docente enseñan el ejercicio práctico de la oralidad ni la metodología de su enseñanza. Luego, en cascada pedagógica descendente, estarán ausentes la oralidad y su enseñanza metodológica en los niveles primario y secundario.
- b) La segunda razón reside en la dificultad de la corrección oral, que debe ser instantánea, no bien cumplido el error, y no se la puede diferir. Ello supone, por parte del maestro o profesor, el dominio firme del sistema lingüístico oral. Si el alumno, dijera, como cualquiera de nuestros comunicadores de tévé o radio: “En el caso de que Mangieri *habría* matado a Ángeles...”, la reacción inmediata del docente debería ser acudir a observar el inadecuado uso del tiempo verbal. No lo hará, porque le exigiría dominio del manejo diestro del sistema.
- c) La escritura predomina por su prestigio y la facilidad de su corrección. El docente corrige en su casa, donde puede tomarse el tiempo necesario para reflexionar sobre cada punto que se le presenta como dudoso, y plácidamente y sin urgencias, consultar bibliografía. Nada de esto puede hacerse en la corrección oral, que exige inmediatez.

La falta de enseñanza de la oralidad perjudica a:

- a. La comunicación en el aula porque el alumno no habla, y cuando lo hace, las más de las veces, tartajea.
- b. La misma educación en todo su desarrollo porque no se puede establecer el diálogo.

- c. El ejercicio pleno de la libertad de expresión en el seno de la democracia del joven egresado. Por su impericia oral será un disminuido verbal y, con ello, es un ciudadano de segunda.

La enseñanza de la oralidad, en el mejor de los casos, se reduce a las horas de Lengua. Es un error grave: la enseñanza de la oralidad es, como todo lo lingüístico, un contenido transversal. Todo docente es docente de lengua oral.

Las exposiciones orales, los exámenes orales, los ejercicios de oralidad han ido siendo arrinconados y expulsados del aula, comenzando por la primaria, la secundaria y, hoy, la universidad. Todo es escrito. La mudez del alumno se va radicalizando. Y, concluido el secundario, se lo lanza como un vulnerable disminuido verbal a la vida social.

Frente a la desatención que la dupla hablar-escuchar padece en nuestra enseñanza, se puede avanzar, erróneamente, en un solo sentido: la enseñanza de la oralidad, desplazando a un segundo plano la *escucha atenta*, que va indisolublemente unida a la capacidad de hablar. Son dos caras de la misma moneda.

A lo largo de cuarenta años en la docencia secundaria, he desarrollado una batería de ejercicios efectivos para la práctica de la oralidad de los alumnos en clase, que luego, por su eficacia, he desplazado al primer año universitario. Recuerdo algunos⁴¹:

1. *Presentación con fósforo*. Es cada vez más reiterada la exigencia, al comenzar una reunión de cualquier tipo, que se pida a los asistentes que cada uno se presente. Esta práctica debe ser ejercitada en la escuela. Lo que hago es encender un fósforo largo y, en tanto se va consumiendo, me presento. El fósforo es una medida adecuada del tiempo que debe durar la autopresentación. Luego de dar ejemplo, un par de veces con lo mío,

⁴¹ Es factible que el colega halle elementales estos ejercicios. Su valor es que están hechos y probados en práctica de aula, por años. No nacen de bibliografía y manuales.

propongo que algunos lo hagan. Van pasando y perfeccionando la autopropuesta, bajo mi corrección. Volver a empezar, completar, evitar tal o cual mención, etc. Les señalo que deben escoger los rasgos de identidad más marcados que quieran destacar de sí; evitar los sobrenombres ridículos, los detalles que pueden dar lugar a burla, etc. Para la clase siguiente, les pido que escriban esa presentación en media página A4, que la revisen y repasen, y la aprendan. Y volvemos a hacer el ejercicio oral, dejando de lado lo escrito.

2. *Locutorio policíaco*. La imagen la saqué de las películas en que se muestran visitas a encarcelados. Se ponen una chica y un muchacho a lo largo de las mesas sucesivas. Se les instruye para que durante los cinco primeros minutos ella le cuente a él cuáles son sus preferencias, en todo terreno, la constitución de su familia, sus amigos, etc. Y en los cinco minutos siguientes, invertimos la dirección: él habla y ella escucha. Luego, se pide a la muchacha que sintetice lo que el compañero le ha dicho: concluida la exposición, el muchacho le señala lo que omitió o alteró. Después, el muchacho hace lo propio. Así se motiva a que se escuchen mutuamente, pues advierten que no lo hacen, en realidad.
3. *La mesa redonda simulada*. Le damos dos formas.
 - a) Una como mesa redonda tradicional, a partir de un tema que se ha convenido previamente. El profesor hace una breve introducción y concede la palabra y mide los tiempos. Va hablando cada uno sucesivamente durante el tiempo acordado. Solíamos grabar las intervenciones. Hoy se puede hacer con el celular: cada cual graba lo propio y dispone de sus registros. Tiene un doble beneficio: podemos apreciar la evolución oral y, al tiempo, los padres, pueden apreciar lo que el hijo expone en clase.
 - b) Se toma un texto literario, como *La metamorfosis*, se lo lee y comenta a fondo. Luego, se procede como en una suerte de *role playing* a medias. Distribuimos los personajes entre los participantes de la mesa: Gregorio, su padre, su madre, su hermana, uno

de los huéspedes. Cada uno va exponiendo su punto de vista acerca de lo que ocurrió en la casa de Gregorio. El docente debe estar muy atento a las formas de articulación cordial entre los expositores, la forma de empalmar una exposición con otra; sugerir que primero se busquen coincidencias y luego se señalen las diferencias. Por último, se retoma el uso de la palabra en cada uno de los que expuso, para ampliar, modificar, matizar opiniones, señalar coincidencias, etc. Finalmente, se ve y analiza una mesa redonda en televisión y se pide que los alumnos vayan señalando errores, desajustes, aciertos, etc.

- 4 *Describir una imagen*. El adolescente tiene hábito casi nulo de contemplar obras plásticas. La propuesta de una obra significativa a la consideración, sin apuros temporales, es un buen ejercicio de la atención visual. El adolescente, in habituado, no ve sino el conjunto del cuadro. Las preguntas del docente lo irán llevando a distinguir en el conjunto, los elementos constitutivos, formas, colores, y llegar a los detalles. *Las Meninas* es una buena pieza⁴². También lo hacemos con medallones griegos, donde aparecen escenas, como la de Edipo y la Esfinge⁴³.

El diálogo es base de la democracia (Dewey)

En tanto vamos estimulando la enseñanza de la oralidad y de la atenta escucha, se va cultivando el diálogo. La educación o es dialógica o no es. No obstante, en ninguno de los programas de los niveles primario y secundario figura la enseñanza del diálogo, ni como contenido ni como metodología.

El hombre es un animal que habla (*homo loquens*), pero es menos animal y más hombre si dialoga. La educación por el

⁴² Acompañamos la observación con el ensayo de Ortega y Gasset sobre la obra, las páginas que le destinó Manuel Mujica Lainez, y los aportes que Internet ofrece, de notable y dinámico estímulo.

⁴³ Hace quince años, a poco de observar el medallón, un alumno comentaba: “Es Edipo”, y más de uno conocía el mito. Hoy, ya no.

diálogo y para el diálogo se impone como programática, procedimentalmente. Urge instalarlo. La familia ya no lo practica en la desaparecida mesa familiar en la que todo se ventilaba; era una escuela de diálogo.

Valores que el diálogo estimula:

1. El respeto⁴⁴.
2. La adecuación.
3. La atención.
4. La tolerancia activa.
5. La comprensión.

La enseñanza del diálogo no solo es la de la oralidad, sino que deberá comprender otras formas dialógicas: lectura de textos literarios, teatrales, filmicos, plásticos. Todo es diálogo con formas de espíritu objetivado⁴⁵.

Nos ha ido ganando la cultura del conflicto y el conflicto como conducta cultural. Lo revelan desde sus títulos, un par de libros ya clásicos: *El choque de civilizaciones*, de Huntington, y *La cultura del conflicto*, de Howard Ross⁴⁶.

En todos los campos de la vida cotidiana se instala la confrontación como sistema: periodismo, mesas redondas, titulares, etc. En todas partes prima un lenguaje bélico innecesario: “guerra de vedetes”, “lucha de precios”, “combate por los derechos”, etc. Y la escalada de la polémica, que comienza por lo verbal, se proyecta en actitudes y acciones en la vida pública.

⁴⁴ “Respeto” proviene del latín: *re-spectum* ‘volver a mirar’, ‘considerar algo con detenimiento’. Producto de esa observación de la realidad que tenemos enfrente es que actuamos en consecuencia. Lo actitudinal nace de la observación reflexiva.

⁴⁵ Lindamente dice Gracián: “En la vida todo es diálogo; diálogo con los muertos, la lectura; diálogo con los vivos, coloquio, y diálogo consigo mismo, soliloquio. Diálogo con los ojos, con los pies y con la mente”.

⁴⁶ SAMUEL HUNTINGTON. *El choque de civilizaciones* (1996) y MARC HOWARD ROSS. *La cultura del conflicto* (1995).

El trabajo pedagógico es llevar el conflicto a la confluencia a través del diálogo⁴⁷. No hay experiencia más interactiva que el diálogo educativo. El cuidado de no volar los puentes dialógicos es esencial en el aula.

El dialogo como vía educativa cada vez tiene menos espacio en las aulas. El diálogo como contenido de enseñanza, menos; no se le hace sitio curricular. Repásense las propuestas de currículos y se lo verificará. Por ejemplo, en una asignatura como nada menos que Construcción de Ciudadanía (Dirección de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires), la enseñanza del diálogo brilla por su ausencia, como dijera Tácito.

La inclusión social comienza por el lenguaje⁴⁸

La expresión libera lo subjetivo, suelta lo “preso” (ex-presos). Es unidireccional. Expresarse es un hecho personal, no social. La comunicación, en cambio, se da en una doble mano de ida y retorno, asocia subjetivo-objetivo-subjetivo. La educación lingüística debe facilitar que la expresión se expulse en comunicación⁴⁹.

La lengua es el mayor y más perfecto instrumento comunicativo que el hombre ha creado. En la sociedad es el tejido conjuntivo que contiene y cubre todas las formas de relación comunitaria. Ella establece mediación entre las personas y está ligada al mundo en que se habla y del que se habla. Wigenstein decía: “La dimensión del espíritu del hombre es la de su lenguaje”. Y en la escuela,

⁴⁷ Pueden desarrollarse ejercicios que refuerzan la conciencia de la actitud dialogante: las prácticas de debate por sí y no, las mesas redondas pautadas, la observación crítica de mesas redondas en televisión, etc.

⁴⁸ BARCIA, PEDRO LUIS. “La lengua como factor básico de inclusión social. Las acciones de la Academia Argentina de Letras en su favor”. Ponencia presentada a la Mesa IV. Aspectos culturales de la lengua, en el XIII Congreso de la Asociación de Academias de la Lengua Española, en Medellín (Colombia), en *Boletín de la Academia Argentina de Letras*, Buenos Aires, AAL, t. LXXII, enero-abril de 2007, n.ºs 289-290, pp. 63-73.

⁴⁹ El adolescente dice: “¡Ay!”, luego: “Me duele” y, por fin: “Me duele el pecho cuando respiro”.

como dice María Montessori: “La lengua es el cemento curricular”. Todo se enseña por ella.

Habitualmente se descalifica al adolescente por la vulgaridad de su habla. Por supuesto que es un aspecto atendible y al que se debe acudir con voluntad de corrección. Pero más grave que la vulgaridad es la pobreza lingüística porque pensamos con palabras. Si usted no dispone de las palabras para mentar las realidades del mundo, no puede expresarlas, está cautivo de su estrechez. Si usted no tiene sinónimos para distinguir grados, no tiene matices de valoración ni de pensamiento. Un paupérrimo verbal no puede ejercer su derecho a la libre expresión. En una democracia es penoso, porque afecta al sistema. Porque, además, y es otra consecuencia, lo que no sale por la boca incapacitada para hablar, sale por el insulto, la puteada, la pedrada o la violencia física.

El indigente verbal no puede pensar, no es libre, es cautivo de su limitación. En nuestro país hay muchos individuos, adolescentes y adultos, que están por debajo de la línea de pobreza lingüística.

George Orwell, en *1984*, expone que en la cacoutopía que describe, el gobierno totalitario y despótico ha inventado la “neolingua”: una gradual reducción de vocablos para que los ciudadanos del sistema cada vez puedan definir menos su reflexión y, así, desterrar el pensamiento crítico que puede afectar al gobierno. Lo triste es que, entre nosotros, por desidia, y sin ánimo conspirativo, llegamos en nuestra realidad pedagógica a los mismos efectos antidemocráticos.

La responsabilidad de la escuela secundaria es generar un egresado que se inserte como persona autónoma, creativa y críticamente, en la realidad y en la vida democrática de su país, diciendo lo que piensa y pensando lo que dice.

La educación por la pregunta y para la pregunta

En el jardín de infantes campea el preguntón, que, frente a toda realidad, inquiere a la maestra con vivacidad. Y en ese nivel, las docentes satisfacen, con paciencia infinita, esos requerimientos encadenados: ¿Qué es eso?, ¿qué es un insecto?, ¿qué es volar?, ¿quién le puso alas?, y así parecida e infinitamente.

Pero se da un proceso curioso. A medida que se avanza en los niveles primario y secundario, se va amorteciendo la actividad del preguntón. Y, sin que nadie lo advierta, la pregunta se ha desplazado de la boca del alumno a la del docente. Entonces, deja de ser riesgosa o “desestabilizadora” para el maestro o profesor. Se han invertido los roles: pregunta el docente, responde el alumno. Esas serán entonces las funciones, de aquí en más, y esta inversión de la situación de preguntar y responder penetra gravemente en las aulas universitarias.

La pregunta es la base del desarrollo intelectual de la persona⁵⁰. Es una vanguardia exploratoria del terreno sobre el cual se pretende avanzar. Avanza sobre lo que se pro-pone, frente a lo que se pone por delante. Y va a adelantarse con cierta potencia horadante de la masa de lo real.

La pregunta es “aperitiva”, para decirlo con un latinismo que hemos desvirtuado. Pascal dice escuetamente en una línea de sus *Pensamientos*: “Vertu apéritive d’une clef, attractive d’un croc”. La virtud aperitiva, la capacidad de abrir, de la llave, es la misma que la de la pregunta: la pregunta abre una puerta sobre la realidad.

Una pregunta puede reflejar varias posibilidades: a) la ignorancia de una cuestión, b) la preocupación por una cuestión, c) la voluntad de saber algo sobre algo. La educación debe estimular

⁵⁰ Recuérdese la caracterización simple y definitiva que el sacerdote egipcio, según Heródoto, hace de los griegos: “Ustedes son como niños: se asombran por todo y preguntan por todo”. Platón señalaba en el asombro el comienzo de la filosofía y, en la pregunta socrática, la base del desarrollo de la inteligencia.

la generación de preguntas y, con ello, desarrollar la capacidad de cuestionamiento sano del alumno.

La pregunta es abierta. La sentencia es clusa. El autoritario dictamina, sentencia, afirma inapelablemente; no pregunta. El maestro con autoridad pregunta a su discípulo para hacerlo reflexionar. No quiere un *epígono* que repita sus dichos, sino un *discípulo* que, merced a las preguntas del maestro, desarrolle su propia competencia reflexiva⁵¹. La “presión” de la pregunta la hace el docente con autoridad, con el objeto de “hacer crecer” y “promover” (ambos sentidos tiene el verbo latino *augere*, de donde proviene “autoridad”) al alumno. El docente con autoridad estimula, motiva, incita; el autoritario aplasta, oprime, silencia.

El proceso en que estamos cayendo es el de la muerte de la pregunta. Cuando tomamos hoy alumnos en un primer año de la universidad, debemos comenzar por enseñarles a preguntar, y a repreguntar, que es el reaseguro de la cuestión, porque la herencia de la escuela secundaria que recibimos es la inhabilidad para el enunciado de preguntas: o las hacen vagas, o estrechas, mal planteadas, etc.

El habla juvenil y la comunicación

Partamos del supuesto de que el adolescente se ha habilitado gradualmente en la comunicación oral y que hemos establecido diálogo con él. Podría aducirse que se nos presentan dificultades por el habla propia juvenil, pues podría instalarse como una barrera para la comprensión. Vayamos por partes.

Lo que los titulares de los diarios proclaman acerca de que los jóvenes han creado una nueva lengua es un disparate. Claro que, como hace poco veíamos en un popular programa de tevé, si usted inserta tres expresiones propias de los muchachos en una sola

⁵¹ Aristóteles fue alumno de Platón por doce años. Concluida su formación, propuso su realismo enfrentado con el idealismo de su maestro: fue un verdadero discípulo, aprovechó las enseñanzas de aquel para elaborar su propio sistema filosófico.

frase, por ejemplo: “Me la rebaja el longi, debe estar frikeado”, y se la espeta a un adulto, es posible que el hombre se suma en perplejidad. Pero esto es un extremo. Los adolescentes no hablan así de continuo.

Cada dos años, hago en el primero de la Facultad de Comunicación de la Universidad Austral una compulsa sobre la lengua que usan los alumnos⁵². Les pido que me indiquen diez voces y expresiones que usen entre ellos y que no manejemos los dinosaurios de la especie (padres, profesores, adultos), con su correspondiente acepción. La colecta es anónima y solo se pide que identifiquen si el que responde es varón o mujer. Una vez logrado el material, lo proceso y ordeno en áreas de referencia. De estos relevamientos, en los que ya llevo unos diez años, puedo extraer algunas conclusiones generales válidas y permanentes⁵³.

1. El adolescente siente como necesaria esta diferenciación del lenguaje propio respecto del de los adultos. Y lo hace naturalmente como modo de afirmación de identidad y sentido de pertenencia a un grupo etario. Es una necesidad generacional, todas las épocas la han practicado.
2. Su actitud responde, además de a la búsqueda de diferenciación, propia de la edad, en medio de la masificación, a otras motivaciones: el sentido lúdico de saber que se maneja algo diferente y se juega con ello; la prueba de cierto grado de perplejidad que logra, si es escuchado, en los mayores; la reafirmación de independencia respecto de los adultos; el gusto de manejar algo en grado críptico, que tiene su sabor.

⁵² Hablo de alumnos de 17 y 18 años, de clase media y media alta. Esto recorta el campo explorado. La población oscila entre los 70 y 130, en la cohorte de último año, en las dos sedes de CABA y Pilar.

⁵³ Por el nivel socioeconómico cultural dicho, no se manejan expresiones propias de la cumbia villera, como *bombacha floja*, muchacha fácil; *mandale cumbia*, por ponerle garra; pero sí hay pocos casos de desplazamiento de nivel, como es: *ponerse la gorra*, ponerse del lado de la autoridad.

3. Estas formas propias del lenguaje adolescente no superan, cada dos o tres años, las 25. Hay un mito acerca de la creatividad adolescente. Lo que ocurre es que a las expresiones que manejan las suelen usar en todo contexto. La nota dominante de su léxico por el contrario, es la pobreza o exigüidad⁵⁴.
4. Sus voces y frases son de carácter efímero, en más de un 95%⁵⁵. Solo un porcentaje muy bajo logra sobrevivir en el uso más de cinco años. Y apenas un 2% pervive más allá del lustro.
5. Los campos de referencia preferentes son, desde hace una década, los mismos:

Bebida, que es el dominante: *estar duro, escabiado, roto, chela, ferné, fernando, champú, pedolero, rumbado, caldo y pato* (vómito), *néctar*, etc.

Conquista: *tirotear, pirata, amigarche, bonete, huesito, apretar, chapar, comerse, diosa, papi, estar dable, potro, yegua, ser un caño, cheronca*, etc.

Tener sexo: *bajar, mover, darle*, etc.

Droga: *merca, darse, fisura, estar palanca, estar puesto, estar porreado, estar manija, mandar mecha, azúcar marrón, pase, saque, tiro, estar mambeado, alucinante, careta* (el que simula no consumir, es una reducción de la acepción general, “desvergonzado”); *frula, magia*.

⁵⁴ Hay una doble ruta: las telenovelas para el nivel adolescente sobreabundan en expresiones etarias para poner su marca en los rasgos léxicos propios. A la inversa, ciertos programas televisivos o radiales pueden imponer en los muchachos usos y expresiones: es el caso de Tinelli, con “gobelines”, por “testículos”. Hoy la voz ha desaparecido es un “arcaísmo juvenil”. Como el saludo: “¡Holi!”, que usaba la Monita (Natalia Oreiro) en *Sos mi vida*.

⁵⁵ Han ido desapareciendo: “tirame las agujas” (para preguntar la hora), “tirar pálidas”, “ponerse las pilas”, “ser un groso”, “loco”, “jetón”, “quía”, “estar copeteado” (expresión vieja que, como *bondi*, que fue retomada, pero aquella volvió a ser abandonada).

Descalificaciones: a) Tonto y pesado: *aparato, ganso, goma, logi, loser, mamerto, naípe, huevón, paquete, pastel, pene, cara de pipa, alto naípe, ser un virrey; ser un pofi* (poca fiesta); *lana, un perdedor; abulero, chanta, astilla, faso, lima, pucho, paquete*, etc. b) Loco: *estar limado, estar chapa o chapita, estar de la gorra, estar frikeado*, etc. c) Perdedor: *lana, ser un cero, loser; jede* (molesto). d) Mujer fea: *vete, radiador* (atrae los bichos). e) Persona de clase baja: *morocho, negro, tumbero, groncho*.

Ponderaciones: Inteligente: *ser un topo, un nerd, ser un postero* (dice cosas acertadas); *ser una masa*, ser un genio. En lo físico; *ser un caño, estar redable, ser una nave* (es muy bueno); *estar retraining*, estar en buen estado.

Dinero: *cobre, teca, diego, laucha y rata* (amarrete).

Apelativos: *bo, bolu, boludo, man, viejita* (entre varones), *flaco, titán*.

6. Los usos adolescentes mezclan voces provenientes de:
 - a) El lunfardo generalizado: *apoyar, chamuyar, traba, soplanuca, sánguche, chegusán, ortiva, sorbeta, bagayo, ser un escrache, garcha, guita, grasa, mersa*, etc.
 - b) El fútbol: *la tiene atada, aguanten los trapos*, esperar; *cazar un fulbo*, entender; *pecho frío*, amargo, miedoso, etc.
 - c) El campo electrónico: *cliquear, chatear, deletear, guglear, guasapear* (de WhatsApp); y aplicados a lo humano. *quedarse tildado, nextear*, rechazar a un chico (pasar al siguiente). El último tecnicismo en uso es *estoquear* que significa perseguir a alguien a través de las redes sociales, no con ánimo de acoso, sino adhesivamente; proviene del holandés, donde sí significa “acoso”.

Ordeno algunas formas habituales y recursos:

- a) Palabras baúl o comodín: *joya, okey, dale*, etc.

- b) Abreviaturas: *compu, cole, bo, bolu, tranqui, prebo*⁵⁶.
- c) El uso del prefijo *re-* para aumentativo o intensificador: *rebueno o rerrebueno*. Es hijo de la pereza para no esforzarse en buscar el adjetivo que corresponde: “óptimo, excelente”⁵⁷.
- d) Cambio de acepciones: ¡*qué bajón!*!, como decaimiento, generado en el mundo de la droga aludiendo a la abstinencia que se padece, pasa a expresar “hambre”; igualmente: ¡*qué lija!*!
- e) Expresiones contrarias: *me la rebajás*, me desanimás; *me la resube*, me levanta el ánimo; *sobala*, pasala por alto
- f) Formas de saludo: “¡*Qué onda!*”, “¡*Qué va!*”

Hay voces más mutantes que otras, o enriquecidas en sus acepciones por ejemplo, el verbo *transar*: transigir, concertar, pactar, conservar, seducir, conquistar a una mujer, copular, besar, con todos estos matices, ordenados en evolución temporal. O el verbo *curtir*: dedicarse a algo, consumir drogas, copular y charlar, en este orden de evolución semántica.

De las últimas horneadas: *duquear*, fumar marihuana; *flashear*, delirar, imaginar, pensar cualquier cosa, pero también deslumbrar; *inereactable*, que no entusiasma sexualmente; *me soba*, no me importa; *se fue al pasto*: se desubicó; *se fue todo al chori*: se fue al carajo; *ser confite*, el que entra en confianza con facilidad; *ser un faso*: ser pesado; *te tengo pillo*, lo tengo más claro que vos; “¿*Sos joda?*”, ¿es cierto?; *astilla*, más o menos, o de medio pelo; *vos fumá*, quedate tranquilo; *manzana*, tiene matices interesantes: es mentira, no del todo, a medias, quizá, no muy convencido y ni loco; *hacerse percha*, las-

⁵⁶ Variantes: *previa, preboliche*.

⁵⁷ En generaciones anteriores se usaban otras formas prefijales: te *recontraquero*, te *superamo*.

timarse mucho; *con carpa*, disimuladamente; *de frente mantecoso*, estar de acuerdo con algo; *estar en cristina*, estar en crisis; *saltar la térmica*, enojarse; *estar rechu*, distraído, encerrado en sí mismo; *tener paja*, tener fiaca, desgano.

Han perdurado en el uso: *birra*, *bondi*, *chabón*, *cheto*, *tuneado*, *cool*, *hacer el aguante*, *bajar un cambio*, *bardo*, *bardear*, *estar de la nuca*, *estar chapita*.

No es tan amplio el léxico, voces y expresiones, de uso de los adolescentes. Es recomendable conocer algo de él, y poder hacer consideraciones sobre su origen⁵⁸, sobre su uso, etc., como una forma de acercamiento, de aproximación. Esto atrae la atención del alumno.

El celular y el adolescente

El uso de las tecnologías de la comunicación por parte de los adolescentes no es una moda: es parte esencial constitutiva de su cultura. De las cuatro pantallas que enfrenta –la del cine, la televisión, la computadora y el celular–, dos de ellas son interactivas: la de la pecé y la del celular⁵⁹; esto estimula su uso, en la llamada “cultura de la interacción”⁶⁰.

Se sabe, las tecnologías son indiferentes a cualquier intención, pero su uso habitual genera efectos no buscados en el usuario⁶¹. No

⁵⁸ Por ejemplo, *cheto*, originalmente del habla de los drogadictos; *concheta*, es la mujer, reducida a su vulva; *concheto*, se masculiniza para aplicarse a un varón con maneras femeninas; luego a quien tiene maneras delicadas o exquisitas o cuidadas; estos la adoptan reduciéndola a (*con*)*cheto*.

⁵⁹ Véase IGARZA, ROBERTO; FRANCISCO VACAS Y FEDERICO VIBES. *La cuarta pantalla. Marketing, publicidad y contenidos en la telefonía móvil*. Buenos Aires: Lectorum Ugerman, 2008.

⁶⁰ Cabe señalarse que la educación bien llevada es la primera, milenaria y más activa forma de interacción.

⁶¹ La velocidad del chateo impide buscar sinónimos e impone palabras comodines, no da tiempo a usar mayúsculas ni signos de puntuación, etc. El espacio acotado para

se trata, pues, solo de lo que el adolescente hace con los medios, sino lo que estos hacen con él, como efectos y modificadores del comportamiento. Por supuesto, es necio condenar el uso de unos por el abuso de otros. La responsabilidad siempre es del humano⁶².

El celular es el medio preferido, más difundido y usado de las cuatro pantallas por el adolescente. Como en todo, el riesgo es que puede comenzar como ludismo, se sigue como acostumbriamiento y se puede terminar en adicción⁶³. La adicción genera un creciente aislamiento del adolescente en el seno familiar, y la ruptura o espaciamiento de la comunicación con los de su casa, al tiempo que mantiene una conexión ilimitada con cuanto está fuera del ámbito de sus cuatro paredes. El cuarto propio agrava la situación⁶⁴.

El celular tiene una serie de virtudes operativas que consolidan su posición privilegiada en el uso del adolescente. La portabilidad, es liviano, ocupa poco espacio; la conectividad, permite estar en permanente disponibilidad, lo que, además, da sensación de acompañamiento y de inmediatez; la movilidad, se lleva a todas partes; la privacidad, nadie interfiere en la comunicación.

El celular es una usina de recursos en expansión incesante: reloj, grabador, linterna, agenda, cámara fotográfica, mensajería,

el mensaje celular o el tuit motivan las abreviaturas, las simplificaciones, etc. Espacio y tiempo son las naturales coordenadas del hombre que, obviamente, operan en los medios.

⁶² Véase BARCIA, PEDRO LUIS. “Medios de comunicación: efectos e influencias, valores y antivalores”, en *No seamos ingenuos...*, pp. 367-391.

⁶³ Se habla del “síndrome de abstinencia” cuando los padres le quitan el celular al hijo, manejándolo como “correa electrónica”, pues ellos pagan, o no, el abono. La dependencia se objetiva en el nombre “Blackberry”, que era la bola de acero que se encadenaba al tobillo del negro algodónero en el Sur estadounidense. Es todo un símbolo y declaración de la atadura que significa.

⁶⁴ Virginia Woolf llamó a un famoso ensayo suyo “El cuarto propio”, en el que evoca históricamente la lucha de la mujer para disponer de un espacio que le perteneciera y donde avanzar en su obra, a diferencia del testimonio de la pobre Jane Austen, que escribía al borde de la mesa familiar en medio de la tertulia. Lo que el cuarto propio de la Woolf generó es un conjunto notable de obras que enriquecieron la literatura inglesa. De la privacidad a la creatividad. Ese es un buen camino, que no es, claro, el habitual del muchacho o chica encerrados en sus cuatro paredes.

videoteca, música, juegos electrónicos, Internet... y hasta funciona como teléfono⁶⁵.

Al constituirse el celular en el medio de comunicación universalmente preferido por los adolescentes ha llevado a que alguien haya definido el comienzo de la adolescencia cuando se da en el niño el manejo diestro del celular. Y llega a ser un elemento identitario no ya generacional, sino individual: con su forma, su *ringtone*, su marca de estatus.

Clase con un celular⁶⁶

Uno de los temas más conflictivos es el uso del celular en la escuela.

Los padres lo ven como un ansiolítico, supuestamente pueden comunicarse en cualquier momento con sus hijos, y saber dónde están...⁶⁷.

La influencia que tienen los nuevos medios de comunicación en el rendimiento escolar ha sido subrayada como negativa porque afectan a la atención y participación en clase.

Las nuevas tecnologías despiertan en el muchacho y en la chica, primero, la curiosidad; luego, una atracción entusiasta, que se hará sostenida al advertir cuánto pueden servirse de ellas para expresarse y comunicarse (blog, chat, correo, celular, etc.) y así,

⁶⁵ Estimo que la expresión “mensajes de texto” es vaga y vacía, a diferencia de la que se sintetiza en SMS, como sistema de mensajes cortos. Deberíamos decir “mensajes celulares”.

⁶⁶ Transcribo aquí un par de páginas: BARCIA, PEDRO LUIS. “Las nuevas tecnologías ¿motivan? Dar clase con un celular”, en OTTOBRE, SALVADOR Y WALTER TEMPORELLI. *Profe, ¿no tenemos recreo! Creatividad y aprendizaje en la era de la desatención*. Buenos Aires: La Crujía, 2011, pp. 151-152.

⁶⁷ Esta afirmación falaz queda desmentida a diario. La directora de una escuela de la provincia de Buenos Aires, donde está prohibido manejar celulares en clase, le ha quitado el suyo a un alumno por manipularlo en el aula. La madre furibunda viene a reclamar alegando que es la única vía segura de comunicación con su hijo, que le permite saber dónde está. La directora le pregunta a la madre si sabe que el alumno no asistió la semana anterior a la escuela. Silencio materno...

participando activamente en grupos interrelacionados, sienten que se robustece su sentido de pertenencia e identidad, al incorporarse a esta o aquella tribu electrónica.

El celular se ha convertido en la prolongación física del brazo del adolescente, porque no lo porta en su bolsillo⁶⁸.

Una ley pedagógica dice que se debe entrar con la del otro (la del alumno) para salir con la propia (la del profesor). En este sentido, como los recursos de las nuevas tecnologías imantan la atención de los chicos, ellas deben ser convertidas en factores de motivación. Si “motivar” es “mover”, ello debe ser atendido en un doble aspecto: los adolescentes se mueven naturalmente hacia las nuevas tecnologías, aprovechémoslas para la transferencia de contenidos, no solo conceptuales, sino actitudinales y procedimentales, algo olvidados por la enseñanza.

Claro que solo el docente que maneja las TIC puede apoyarse en su poder motivador para el proceso de la enseñanza. El ajeno a ello, el que no alcanzó siquiera su condición de “inmigrante digital”, está desprovisto de esa palanca para mover la masa.

La “generación del pulgar” vería con aprobación que la clase se iniciara con la frase incitante de Mark Prensky: “Enciendan los celulares” (actualmente prohibidos en el aula en los colegios de la provincia de Buenos Aires). Todo el mundo los tiene, pero de distintas capacidades. Apoyémonos, para ser democráticos, en lo más elemental de ellos: la escritura en la cuarta pantalla. Y comenzamos la clase con una consigna: “Es el del Potro del celular quien cumpla con esto: a) defina b) la función de la raíz en un vegetal (el concepto de metáfora, la idea de revolución, etc.) c) en la menor cantidad de palabras d) completas”.

Los alumnos trabajan pulgarmente. Levantan la mano los que han concluido. Copiamos en el pizarrón cuatro o cinco de las defi-

⁶⁸ McLuhan definió como “medio” a todo aquello que se instalaba como una prolongación de los sentidos o funciones del hombre: anteojos, de la vista; audífono, del oído; micrófono, de la voz; auto, de las piernas, y así parecidamente.

niciones propuestas. Las vamos analizando entre todos, comparativamente, quitando, poniendo, retocando hacia la definición ideal.

¿Qué hemos logrado?

1. Convertir al celular en un auxiliar de clase. Le hemos dado un uso servil, no esclavizante. Le hemos puesto la pata encima a una tecnología, llevándola a una función ancilar. Lo hemos domesticado con utilidad docente.
2. Los alumnos han trabajado en una definición, que es una de las tareas intelectuales más exigentes: delimitar con palabras el concepto o la esencia de una realidad. Evitando en ello tautologías (el primer error en que caen los alumnos cuando definen), repeticiones, vaguedades, generalizaciones, etc.
3. Basándonos en el espacio acotado de la pantallita, los hemos constreñido a ser concisos, a sintetizar, y evitar la garrulería charlatana argentina (“la menor cantidad de palabras”).
4. Les hemos propuesto que eviten las abreviaturas (“palabras completas”), que no están creando ninguna lengua nueva, como dicen los despistados.
5. Hemos asociado el viejo recurso del pizarrón al actualísimo del celular, en articulación aleccionante.
6. Hemos trabajado complementariamente: todo lo sabemos entre todos, a partir de las propuestas de algunos.
7. Hemos concluido con felicidad el redondeo de una definición, obra colectiva.
8. Ahora: “Apaguen los celulares, pasamos a otra actividad”. Me da la autoridad el pedir que los apaguen el hecho de haber pedido yo que los prendieran.

El síndrome de la frustración y el deber de la esperanza

Cuanto he dicho no está tomado de libros, ha nacido de la experiencia de cuarenta años de aula en colegios secundarios de

gestión oficial y privada, en secundarios especiales, en colegios industriales nocturnos, en los Institutos de Formación Docente de La Plata, que ayudé a fundar, en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de La Plata, etc. Como dice Neruda: “Dios me libre de inventar cosa cuando estoy cantando”. Aunque soy un hombre de caudalosa y sostenida capacidad de lectura, no soy un teórico. Doy primacía en mis reflexiones a lo visto y vivido. Soy un animal de aula, no un hurón de biblioteca.

En esa larga experiencia he apreciado cómo con el tiempo fueron creciendo las dificultades de la comunicación con los alumnos en el aula. Y frente a ello, debíamos hacer de tripas corazón⁶⁹. En rigor, hay que corregir el refrán que dice: “Más piensa un pobre que diez abogados”, por “Más piensa y soluciona un docente argentino que diez abogados” (o que veinte inspectores). E íbamos encontrando mejora a las formas del diálogo y a las vías de comunicación. Pero finalmente, concluía el año y los perdíamos de vista. No sabíamos nada más de sus vidas. No alcanzábamos a verlos triunfantes en la profesión o labor que asumirían. Eso genera un síntoma de vacuidad en el ánimo del docente, pues le queda algo incompleto en su obra, año tras año, no sabemos cómo concluye la comedia de cada caso. No tenemos devolución, como se dice ahora. Y eso nos deja un aire de frustración. Y nos preguntamos permanentemente: “¿Hemos comunicado algo valioso a los adolescentes, acerca de la vida, más allá de los contenidos de nuestra asignatura?”. Tengamos confianza. Comunicamos más de lo que suponemos si somos buenos docentes. Los adolescentes son esponjas, pero no son Bob. Mi larga experiencia me lo ratifica.

Una tarde usted está en un supermercado o en la cola del colectivo, le golpean el hombro y le dicen: “¿Usted es el profesor Tal,

⁶⁹ Por repetida, no advertimos en sentido de la frase: hacer de lo más innoble, los intestinos, parte de la viscera más noble del hombre: el corazón. Tal vez no haya frase hecha más gráfica para ilustrar los esfuerzos de sacar provecho a cuanto se pueda para cumplir con nuestra misión docente. Ricardo Palma decía, aplicado al arte de escribir una tradición: “El arte es saber sacar patilla de donde no hay pelo”.

verdad? Quiero agradecerle lo que le debo. Si usted no nos hubiera exigido que corrigiéramos nuestros escritos, y leyéramos el caudal bueno de libros que leímos y que nos disciplináramos en nuestras labores diarias, yo no hubiera concluido mi carrera, ni hubiera alcanzado lo que logré. Andaría a la deriva. Gracias”. Y nunca sabremos quién era ese exalumno, aunque nos diga su apellido.

Voy a traer a cuento tres testimonios de vida, de entre los muchos que puedo citar. Dos de ellos muy recientes; el último, ya lejano.

Hace unos días, viene a verme al despacho un muchacho de unos 25 años, a contarme que está en el campo de la política, donde encontró su vocación y trabaja activamente en un partido en la ciudad de Buenos Aires. “Quiero agradecerle porque encontré mi ruta a propósito de una frase suya, que un día me lanzó como una pedrada a la cabeza: ‘Vos, dejate de ventanear, juzgando a todos sin involucrarte, y metete en el baile’. Le hice caso y estoy feliz en la política”.

Recibo por correo un libro con una carta aneja. Es una novela sobre la participación del autor en la Guerra de Malvinas. Entre los agradecimientos, el primero es a mí: “El Duque me enseñó a respetar las letras”. Acompañado de una carta emocionante, por lo que revela en ella, y porque me agradece cómo la literatura que le propusimos lo asistió en la vida y qué bien le ha hecho poder escribir sus memorias acerca de un episodio doloroso, del cual la novela ha sido una vía de catarsis. Es fuerte, y gratificante.

Y el caso final. Yo había sido profesor en el colegio industrial “San Vicente de Paul”, de La Plata. En un curso nocturno para adultos, de “Técnicos en Televisión”, había dictado por unos cinco años Castellano⁷⁰.

Un día, se nos rompe el televisor, única salida al mundo después de la lectura que teníamos con mi mujer, también docente.

⁷⁰ Recuerdo que, como los alumnos sabían de memoria letras de tangos, me compré un cancionero y de allí tomaba los ejemplos para comentar y analizar textos, que no olvidaban.

Contamos los ahorros y llamamos a un técnico por las páginas amarillas de la guía. Vino un hombre más bien relleno y animoso. Sopló en el aparato y... volvió a funcionar. “¿Cuánto le debo?”, le pregunto. “Nada, profesor”, me dice. Pensé que se había dado cuenta de mi actividad al pasar por la biblioteca de mi escritorio. “¿Cómo sabe que soy docente?”. “Usted fue profesor mío en el curso nocturno de Tecnicatura en Televisión”. “Perdóneme, pero usted hace su trabajo y debe cobrar por eso”. “De ninguna manera. Usted salvó mi vida en dos oportunidades gracias al *Mio Cid*”. Pensé: *El hombre toma ginebra en ayunas. Algo le falla a este*. “No entiendo”. “¿Puede recitar el poema?”.

Y, como soy del palo, comencé: “De los sos oios tan fuer-temiente llorando...”. “No, más adelante”, me dice..., y así fui avanzando en el recitado hasta el episodio que comienza: “Meció Mio Cid los hombros...”. “Eso, ahí —me dice—. Repítalo, por favor y haga el comentario que hacía”.

Meció Mio Cid los hombros, e engrameó la tiesta.
Albricia, Alvar Fáñez, ca echados somos de tierra.
Más a grand hondera, tornaremos a Castiella.

Y expliqué: el Cid ha perdido todo, ha sido infamado, desterrado, le han quitado sus bienes, y llora en tanto cabalga. Pero al salir de Burgos, cambia su actitud. Y dice las palabras apuntadas. “Mecer los hombros”, es un gesto para sacarse, sacudirse de encima una preocupación. “Engramear la tiesta”, es levantar airoosamente la cabeza, para mirar al frente. El héroe llora, pero no se ahoga en el llanto. Sabe superar las circunstancias que lo agobian, mira más allá de lo que está viviendo, proyecta su acción por venir, y supera el hoy.

“Eso es lo que hice cuando estábamos a punto de separarnos con mi mujer. Miré más allá de la situación, planeamos juntos para recuperarnos, y el Cid salvó mi matrimonio. Lo mismo cuando mi socio me estafó. Caí en un pozo negro. Pero, me acordé de los ver-

sos del Campeador, salí del hoyo, proyecté los pasos de mi recuperación y saqué adelante el negocio. El Cid me salvó nuevamente”.

Me quedé mudo. Me preguntaba el alto grado de responsabilidad que debemos tener en clase con los alumnos, porque nunca sabemos cómo y hasta dónde le llegan nuestras palabras, nuestras reflexiones. El hombre, técnico de televisión, desde muchacho, había asumido el pasaje del poema, escuchado en una noche en un curso de adultos, como una matriz de vida. Me estaba dando enseñanzas a mí, ahora.

Lo que doy como ejemplos personales, cualquier docente podría multiplicarlos y enriquecerlos. A todos nos han ocurrido estos episodios, que nos certifican de algo que debe hacernos olvidar nuestras dudas sobre si nuestras enseñanzas han sido o no escuchadas, si han puesto oídos a lo que procuramos transmitirles: sí, nos escuchan, sí nos comunicamos. Y advertimos gozosos que los alumnos absorben y retienen mucho más de lo que uno imagina. Tenemos que apostar al deber de la esperanza. Enorme responsabilidad para nosotros, los docentes, en el uso del magnífico don humano de la palabra docente.

LA CREACIÓN DEL INSTITUTO DE ENSEÑANZA PRÁCTICA

AC. HORACIO SANGUINETTI

Con frecuencia la enseñanza, en nuestra Facultad, ha sido imputada de excesivamente libresca. Para salvar esa falla fue creado el Instituto de Enseñanza Práctica, que pronto cumplirá cien años. Procuró adiestrar a los alumnos en la esquiua práctica tribunalicia y profesional. Es común atribuir su creación al gran jurista Héctor Lafaille, pero se trata de un error porque, si bien adhirió y fue el primer director del Consultorio, el origen de este provino de los estudiantes reformistas.

Interesa, por tanto, acreditar la verdad histórica y otorgar a cada uno lo suyo.

La Reforma Universitaria, parteada en Córdoba en 1918, significó un repertorio de avances pedagógicos, transparencia ética y compromiso cívico cuyos principios y aspiraciones corrieron por todas las universidades latinoamericanas, revelando que eran generales e indispensables. La Universidad de Buenos Aires —una de las tres casas nacionales de altos estudios entonces existentes en el país—¹, recogió entre las primeras el extraordinario impacto venido de Córdoba. Ciertamente que entre 1903 y 1905 en las facultades porteñas había estallado un movimiento de protesta que cabe llamar prereformista, el cual coincidió en muchos aspectos con la Reforma cordobesa, logró acotar la influencia de academias ajenas al quehacer educativo y otorgó poder al claustro profesoral, hasta entonces excluido. De allí datan los primeros centros estudianti-

¹ Eran Córdoba, Buenos Aires y La Plata, a las que deben sumarse Litoral y Tucumán, entonces provinciales, que se nacionalizaron como secuencia de la Reforma.

les: Medicina e Ingeniería (1904), Derecho (1905) y la Federación Universitaria de Buenos Aires (11 de noviembre de 1908)².

El Centro de Derecho, apoyándose en la personalidad del vicedecano Mario Sáenz, inició en 1911 una obra renovadora que tomó vigencia cuando Sáenz, tras dos intervenciones y los breves mandatos de Estanislao Zeballos y Leopoldo Melo, alcanzó el decanato un par de años después.

En concordancia, el rector de la Universidad de Buenos Aires, Eufemio Uballes, adoptando los cambios participativos cordobeses, instrumentó hacia septiembre de 1919 un nuevo sistema electoral, con representación de mayoría profesoral y minoría estudiantil en asamblea conjunta para voto de segunda instancia. Los representantes elegibles por los alumnos debían haberse graduado.

El estreno del novedoso régimen, que suscitó entusiasmo, tuvo lugar para la Facultad de Derecho en la Asamblea General del 19 de octubre de 1920³. Allí surgió una representación netamente reformista, encabezada por Mario Sáenz y, entre los primeros consejeros estudiantiles, José M. Monner Sans. Como alumno elector actuó entre otros, Florentino V. Sanguinetti⁴.

² Pese a su importancia, esta prerreforma quedó algo oculta y ha sido poco estudiada. Participaron de ella Salvat, Lafaille, Repetto y otros futuros juristas, o políticos como Hortensio Quijano, y en Medicina, Juan B. Justo, Nicolás Repetto y José Arce, exonerados a raíz de sus rebeldías por el ministro Joaquín V. González (!).

³ *Revista de la Universidad de Buenos Aires*, XV, III, t. XLVII, 1921, en adelante *UBA*.

⁴ En distintos estudios sobre la Reforma he procurado por razones obvias, limitar las referencias a mi padre. Pero en el caso debo abordarlas plenamente, porque su actuación en este período de la Facultad fue primordial y, además, es el autor de la iniciativa de crear el Instituto de Enseñanza Práctica.

Florentino V. Sanguinetti (Rosario 1893-Buenos Aires 1975) llegó a la UBA en 1911 y, según testimonio Carlos Cossio, “se afirmó ardientemente en los cónclaves estudiantiles”. Activo miembro del CED, muchos de cuyos manifiestos redactó y cuya revista dirigió, fue electo y reelecto consejero entre 1921 y 1927, integrando esa representación que lograría trascendencia pública equivalente en lo mediático a la del Congreso Nacional.

“Ya en 1925 –agrega Cossio en “La Reforma Universitaria”, *Nosotros*, año XXIV t. LXVII, 1930 p. 8–, el partido de Centro Izquierda pasó a la jefatura indiscutida de Julio V. González, Carlos Sánchez Viamonte y Florentino Sanguinetti, lo que al hacer

Los reformistas ejercían un credo cívico amplio. A diferencia de otros movimientos contestatarios, preocupados solo en demoler, se esforzaron, sin obviar críticas, por establecer las bases de su programa de acción. Así, el Primer Congreso Nacional de Estudiantes (Córdoba 1918) formuló un repertorio principista todavía vigente.

En Buenos Aires, esos años del decanato de Sáenz dieron “rumbos a los problemas fundamentales de la Facultad, estableciendo entre otras iniciativas orgánicas, el consultorio jurídico, la revista, el centro de estudios penales y los nuevos seminarios, y también la expresión plena de su sentido histórico, ofreciendo tribunas para el examen imparcial de todas las ideas”⁵.

La preocupación por ejercer alguna práctica profesional era prioritaria entre los estudiantes. Allá por 1919, a sugerencia de Sanguinetti, el Centro creó un Consultorio Jurídico. En el informe oficial del año⁶ se propone “la oficialización del Consultorio Jurídico creado con éxito por el Centro, y que vendría a hacer las veces de las escuelas e institutos prácticos de las Facultades de Tolosa y Burdeos”.

También Carlos Cossio, en su notable tesis sobre la Reforma⁷ propugna la enseñanza práctica e incluso desliza una ironía acerca del profesor que, tras dictar una clase teórica perfecta, es interpe-

primar la ideología de estos dentro del partido quitó realidad en la acción a la ideología izquierdista pura y libre de contaminaciones ajenas, aunque la hizo ganar en eficacia”. Lejos de ser anarquista como Cossio también insinúa, ese grupo se sentía próximo al socialismo moderado y a la democracia progresista. González, afiliado a esta, propugnaría luego la creación de un Partido Nacional Reformista. En la Facultad mediaban entre los extremos encrespados.

⁵ SANGUINETTI, FLORENTINO V. “La creación de la cátedra de Derecho Político”, discurso al inaugurarse en 1923 la primera de ellas en el país, en: SANGUINETTI, HORACIO Y FERNANDO L. SABSAY. *Curso de Introducción al Conocimiento de la Sociedad y el Estado*, 1985, p. 261. Puede verse también en la *Revista Jurídica y de Ciencias Sociales*, edición del Centro de Estudiantes de Derecho (CED, en adelante), año XLI, mayo 1924, y en VEDIA Y MITRE, MARIANO DE. “Derecho Político”, CED, 1924, p. 9.

⁶ CED, año XXXVII, enero-abril 1920.

⁷ COSSIO, CARLOS. *La Reforma Universitaria o el problema de la nueva generación*. 2da. Edición, 1927, pp. 144 y 43.

lado por un alumno sobre su aplicación concreta y le responde: “Eso ya lo aprenderá cuando ejerza la profesión, mi amigo. Hasta mañana”.

Sanguinetti, ya graduado, fue designado por primera vez consejero estudiantil en la Asamblea Eleccionaria del 20 de octubre de 1921. Sufragaron en conjunto 79 profesores titulares y suplentes y electores alumnos, y Raymundo Salvat y Florentino Sanguinetti resultaron los más votados de todos (78 votos). Los ganadores se incorporaron el 26 de octubre⁸.

A partir de entonces, la Facultad comenzó una febril tarea renovadora –seminarios⁹, docencia libre, concursos, comunicación docente- alumno, extensión, biblioteca circulante, etc., tarea que, aunque seria y creativa, comenzó a suscitar objeciones en sectores que Carlos Cossio califica de “la vieja universidad”.

El Centro de Estudiantes inauguró su nuevo local en agosto de 1921¹⁰, y editaba con regularidad cronométrica la *Revista Jurídica y de Ciencias Sociales*, mientras la Facultad no publicaba ninguna.

Pero también entre los jóvenes comenzaron a gestarse reacciones, al principio moderadas. En la encuesta que la referida *Revista Jurídica* publicó sobre la Reforma Universitaria (t. XXXVIII, agosto-septiembre de 1921, p. 838 y ss.) participaron juzgándola con general beneplácito, pero no sin reticencias, José Arce, Jacinto Armando, Rómulo Cabrera, Daniel Facorro, Guillermo Garbarini, Tomás Jofré, José M. Monner Sans, Juan Agustín Moyano, Ernesto Nelson, Carlos Saavedra Lamas, Mario Sáenz y Clodomiro Zavalía. Asimismo y por ejemplo, el profesor Máximo Castro, en la escandalosa sesión del 23 de noviembre de 1923¹¹, expresó ser

⁸ *UBA*, año XIX, t. 1, 1922, pp. 112 y 117.

⁹ Sobre seminarios, el consejero Monner Sans elogió las investigaciones y ensayos de los estudiantes, “destacándose los de los señores Villegas Basavilbaso y Sanguinetti” (sesión del 6-IV-21, *UBA*, año XIX, t. 1, 1922, p. 40).

¹⁰ Con discursos de Monner Sans y Guillermo Acosta, *CED*, t. XXXVIII, 1921, p. 891.

¹¹ *UBA*, 1924, t. 3, p. 172.

“partidario de la Reforma en cuanto sus postulados esenciales: [...] extensión universitaria y trabajos prácticos”, es decir, un acuerdo limitado a solo dos aspectos.

El nuevo plan de estudios y doctorado, quizá el mayor aporte de este período reformista, se aprobó en la sesión del 30 de noviembre de 1922. Significó el avance de una formación integral en Ciencias Sociales, que atenuaba la primacía privatista, el culto a los códigos y su interpretación literal, eso de “raspar y adelgazar textos”. Con tal fin, se incorporaron nuevas materias como Derecho Político, Finanzas, Constitucional Argentino y Comparado, Economía Política, Filosofía del Derecho, Público Provincial y Municipal.

Se creó, por fin, la *Revista de la Facultad* en la sesión del 6 de octubre de 1922 y más tarde, pasada la tormenta de 1923, ingresaron algunos docentes, propuestos por la delegación estudiantil, entre ellos Bielsa, Rébora y Coll, todos ellos superiores a los presentados por el otro sector.

Pero los conflictos latentes habían estallado en aquel año 23. La remoción del secretario Quirno Costa, al cual se imputaban inexcusables negligencias, fue un detonante. Hubo tomas por parte de los alumnos contrarios a Sáenz, cuya casa fue atacada, y los profesores Castillo, Prayones, Melo, Ramos, Calatayud, Ibarguren, Jantus, Zavalía, entre otros, renunciaron provocando lo que los reformistas calificaron como *lock out* docente. El curso anual se degradó y el decano y sus allegados finalmente dimitieron con el propósito de evitar previsibles actos de extrema violencia.

Sin embargo, poco antes de tales excesos, la propuesta de oficializar el Consultorio del centro estudiantil, había logrado aprobación por insistencia del consejero Sanguinetti:

El origen de esta iniciativa –dice el informe de “Noticias universitarias”¹², remonta a la implantación del mismo consultorio en cuestión, en el Centro de Estudiantes de Derecho. El año 1920 había sido allí instalado y gratuitamente con tal éxito, que el consejero estudiantil pensó en la conveniencia de oficializarlo, poniéndolo a cargo de la Facultad.

Sanguinetti interesó al decano Sáenz, y ambos a Lafaille, y los tres firmaron un proyecto conjunto que aquel redactó. Fue consagrado por unanimidad en la sesión del Consejo Directivo del 20 de octubre de 1922, donde Sanguinetti manifestó que “si el pueblo no viene a la Universidad por las razones que hemos señalado antes de ahora, la Universidad tiene que ir hacia él”¹³.

Pero el Consultorio no pudo abrirse en 1923 a causa del conflicto que sacudió la Facultad y provocó la caída del Consejo y la suspensión de clases. Tras una intervención, otra modificación del régimen electoral y un comicio impugnado de fraude moral, el gobierno de la Facultad se estableció en manos del grupo docente que volteó a Sáenz. Los consejeros profesores ahora serían 11, y solo 4 los estudiantiles. Estos objetaron duramente la elección del nuevo decano Ramón Castillo, y contenidos por sus bases, actuaron en firme oposición. Con su calidad dialéctica y un ejercicio ético implacable, en los debates acorralaron hasta el exterminio intelectual a los profesores que se limitaban a votar en silencio. Por fin, en 1930, renunciante Juan P. Ramos, sucesor de Castillo, fue designado Alfredo Palacios, pero a las pocas semanas el golpe septembrino arrasó la autonomía universitaria.

No obstante el tenso clima vigente mientras transcurrían los decanatos de Castillo y Ramos, el Instituto de Enseñanza Práctica

¹² “Inauguróse el Consultorio Jurídico. Antecedentes sobre su creación”. *CED*, año XLI, mayo de 1924, p. 247, informe atribuible al director de la revista, Armando Levene.

¹³ “Inauguróse...”, p. 248.

fue una iniciativa reformista que perduró, quizá no con la amplitud que deseaba su inspirador, pero al menos con existencia concreta.

La inauguración tuvo lugar con gran pompa, el 16 de mayo de 1924¹⁴, en el local del Colegio de Abogados con alto apoyo de la Suprema Corte, la cual comprometió la habilitación de un espacio propio como luego cumplió.

Abrió la lista de oradores el decano Ramón Castillo, quien, disfrutando del mérito ajeno, encomió “la trascendencia de una iniciativa que exterioriza como ninguna otra los propósitos de orientar la actividad docente en armonía con los métodos de enseñanza que señalan el contacto con la realidad de la vida forense”.

Continuó la oratoria Mario Rivarola, presidente del Colegio que cedía el uso de sus salones, útiles y biblioteca. Por fin, Héctor Lafaille que asumió como director del Consultorio, pronunció un extenso discurso donde comparó la nueva sección con el Hospital de Clínicas, y concluyó: “Todo el derecho no está en los libros. Frente a la letra inmutable que ellos comentan, o al principio inanimado que desenvuelven, surgen las relaciones entre los hombres, la vida misma, que es pasión y movimiento”.

En la sesión del Consejo Directivo del 17 de junio de 1924¹⁵, a pedido de Lafaille, se aprobó el dictamen de la Comisión de Hacienda, que establecía el elenco y el presupuesto. Acordaba 300 pesos a su “jefe” y montos decrecientes a seis funcionarios más. Por moción de Sanguinetti, el Consejo Directivo dejó constancia “del deseo de proveer los cargos vacantes o que vacaran en lo sucesivo, de escribientes o ayudantes de estos institutos, con estudiantes de la casa”.

El 1.º de junio de 1924, el Instituto estaba funcionando. Inicialmente fue solo consultorio, pues los casos que requerían defensa judicial –149 sobre 558 en la primera medición– se transferían a la sección patrocinio del Colegio de Abogados¹⁶.

¹⁴ *Revista de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales*, III, 1924 p. 494.

¹⁵ *UBA*, Sección I, t. III, 1924.

¹⁶ *Revista de la Facultad de Derecho*, t. IV, p. 877.

A su tiempo se implementaron cambios, pero en 1960 una modificación que presentamos los consejeros estudiantiles Enrique Bacigalupo, Herminio Candal, Carlos Castilla y el suscripto, no prosperó¹⁷.

De todos modos, el viejo Instituto ha cumplido su faena, que, si perfectible, implica un principio pedagógico útil. Recordemos que nació por iniciativa de los estudiantes reformistas. Querían estudiar mejor.

¹⁷ Bacigalupo, Enrique: “La Facultad de Derecho en los años dorados de la UBA”, Hammurabi, 2012.

SITIALES

SAÚL TABORDA

AC. MARÍA CLARA RAMPAZZI

Al asumir como miembro de número de la Academia de Educación, me honra presentarme recordando al Dr. Saúl Taborda, patrono del sitial que hoy me enorgullece ocupar, y a quienes me precedieron en esta condición: el Ac. Adelmo Montenegro y el Dr. Humberto Petrei.

Dr. Saúl Taborda

Formalizar el ideario pedagógico nacional

El Dr. Saúl Taborda (1885-1944), abogado por formación y docente por ejercicio de vida, pasó rápidamente y de manera natural del Derecho a la Sociología, la Filosofía y la Pedagogía, poniendo énfasis en la unidad del conocimiento por sobre las disciplinas. Su obra como filósofo y pedagogo lo ubica entre los grandes pensadores de la primera mitad del siglo xx, habiéndose ganado el respeto y el reconocimiento como maestro, por los hombres de su generación. Adelmo Montenegro, en su biografía de Saúl Taborda, destaca su naturaleza esencial de educador y su actitud generosa, particularmente abierta hacia los jóvenes, en quienes veía el futuro de la nacionalidad. Saúl Taborda vivió desde adentro los grandes valores de la cultura de su tiempo. Preocupado por la formación del hombre argentino y el esclarecimiento del auténtico carácter de su pueblo, centró su pensar y su accionar en dar forma al ideario pedagógico nacional, exaltando el desarrollo integral del individuo, en el marco de los valores de su cultura.

Ac. Adelmo Montenegro***Trascender el ideario pedagógico a lo legal institucional***

El Ac. Adelmo Montenegro (1911-1994), maestro por formación, se destacó por una fuerte vocación docente, que lo acompañó durante toda su vida, y que estuvo presente en su dimensión de educador, gremialista, periodista y escritor. Como surge de su autobiografía, al año de iniciarse en el ejercicio de la docencia, su disposición innovadora y reformista –impulsada por la corriente de la escuela activa– lo ubicó en el gremialismo, para pasar luego al periodismo, profesión que ejerció de manera destacada por más de medio siglo. Según consta en la misma fuente, el conocimiento y la amistad con Taborda –hecho que reconoce como el más importante de su experiencia humana e intelectual– marcó el inicio de su formación filosófica y pedagógica sistemática, que lo llevó luego a ocupar lugares destacados en la docencia y la gestión universitaria. En ocasión de asumir su condición de miembro de número de la Academia de Educación, fiel a la línea de pensamiento de Taborda, planteó la necesidad de trascender el ideario pedagógico a lo legal institucional, desde lo que denominó “un federalismo auténtico” capaz de articular las características locales de la demanda, con la universalidad del conocimiento. Las tendencias históricas del país, y los preceptos constitucionales –señala Montenegro– han de ser el plano de sustento de toda universalidad educativa.

Dr. Humberto Petrei***Trascender el ideario pedagógico a la provisión y administración de los recursos***

El Dr. Humberto Petrei (1935 -2012), reconocido en el área de la Economía en el orden nacional e internacional, se destacó por una sostenida preocupación por la Educación, puesta de manifiesto a través de sus análisis sobre financiamiento y costos, en cada

uno de los niveles de enseñanza, como así también de sus estudios comparativos, sobre la situación del gasto público destinado a la educación. Al presentarse como miembro de número de esta Academia, el Dr. Petrei, conocedor de la problemática educativa de su tiempo, y consciente del agravamiento de la limitación de recursos frente a la irrupción y la creciente demanda de educación continua, planteó la necesidad de pensar formas alternativas de financiamiento, y nos enriqueció con su propuesta basada en la distribución del ingreso, atendiendo al uso eficiente de los recursos, y la calidad del servicio. Como quedó expresado con sus propias palabras en *Ensayos* —una obra que le tocó dirigir—, su preocupación trascendió lo meramente económico y estuvo centrada en proveer los recursos para hacer efectivo nuestro ideario pedagógico. Señala Petrei: “Por sobre los objetivos de crecimiento y distribución del ingreso, existen razones fundamentales, que obligan a contar con un buen sistema educativo, como son las necesidades de consolidar el orden republicano, aumentar la participación de la ciudadanía en la vida política, y mantener un mecanismo idóneo para la afirmación y transmisión de la escala de valores que la sociedad desea”.

VICENTE FATONE

AC. MARÍA PAOLA SCARINCI DE DELBOSCO

Con mucha emoción acepto este gran honor de ser recibida en la Academia Nacional de Educación. Decidí ocupar el sitio del Dr. Vicente Fatone (1903-1962) por afinidad con su condición de filósofo; pero ahora, después de haber leído numerosas biografías y descripciones de su trayectoria intelectual y profesional, percibo aún más elementos de cercanía.

Vicente Fatone es la clara muestra de cómo la educación pública, inicial, secundaria y universitaria, puede darle a un niño nacido en una familia humilde la ocasión para crecer intelectual, profesional y sobre todo moralmente. El padre tenía, en el Mercado del Abasto, un puesto de venta de verduras, que él alguna vez atendió, sin que esto le impidiera proseguir esforzadamente sus estudios, hasta conseguir el título universitario de profesor de Filosofía en la Universidad Nacional de Buenos Aires. Muy joven inició su carrera docente, y simultáneamente empezó a publicar en géneros tan distintos como la poesía, el ensayo, el artículo periodístico, por eso, fue a menudo definido como *polígrafo*. Siempre tuvo un gran interés por el misticismo, e inclusive por el poco frecuente estudio comparativo de autores místicos, lo cual lo llevó a incursionar en la tradición sapiencial y filosófica de la India y de la China. Gracias a una beca, por dos años –1936 y 1937– estuvo viviendo en la India, muy cerca de la frontera con Tibet, experimentando de cerca la cultura más que milenaria que tanto le interesaba. Este interés nunca disminuyó, como se ve por los títulos de muchos de sus ensayos, junto con las reflexiones sobre religión, arte, danza y arquitectura: *Misticismo épico* (1928), *Sacrificio y gracia. De los Upanishads al Mahayana* (1931), *Arquitectura y danza* (1931), *El budismo nihilista* (1941), *Introducción al conocimiento de la filosofía de la India* (1942), *Lógica y teoría del*

conocimiento (1951), *Filosofía y poesía* (1954), *El hombre y Dios* (1955) y *Ensayos de religión y mística* (1963).

Su interés filosófico estuvo centrado, además de en la mística y la tradición filosófica oriental, en temas como la libertad y la originalidad de cada existencia humana, por lo cual se lo asoció a la filosofía de la existencia, también por el contenido de algunos de sus ensayos: *El existencialismo y la libertad creadora. Una crítica al existencialismo de Jean Paul Sartre* (1952), *La existencia humana y sus filósofos* (1953). Pero Vicente Fatone rehuía de toda afiliación, así como de los que él llamaba *filosofismos*, privilegiando por sobre todo tipo de condicionamiento la originalidad de los actos libres de cada ser humano:

Cada uno de nosotros es un proyecto libre que no puede ser explicado por ninguno de los grandes ídolos: la herencia, la educación, el medio, la clase social, las condiciones fisiológicas. Cada uno de nosotros es un complejo original. Cada uno de nosotros consiste en una elección que se manifiesta en los actos mismos (*El existencialismo y la libertad creadora*, pp. 169-170).

Se interesó también en el tema del amor, para el cual reclamaba un lugar más destacado en el ámbito de la reflexión filosófica, chocando en esto con la orientación positivista que dominaba el panorama filosófico de su tiempo. Así se expresaba en una conferencia:

Las historias de la filosofía, las introducciones a la filosofía, los diccionarios filosóficos están viciados por la concepción que considera, para descifrar los problemas del hombre y del mundo, atenerse exclusivamente al tratamiento de todos los problemas que se refieren al conocimiento y a la realidad exterior. Es fácil ver aparecer en ellos largas discusiones acerca de pequeños problemas, como por ejemplo el de las figuras del silogismo; y junto a esto, no conceder ninguna importancia (hasta no hacer aparecer a veces la palabra) a este problema que para nosotros,

hombres, es fundamentalmente el del amor (citado en *Biografía de Vicente Fatone*, Proyecto Ensayo Hispánico, en el centenario de su nacimiento, conferencia inédita).

Por su integridad personal, a la cual nunca renunció ni siquiera bajo presión ideológica o política, y la solvencia de su preparación profesional, fue elegido en 1956 para organizar la Universidad Nacional del Sur y ser su primer rector, cargo que ejerció solo por poco más de un año, al cabo del cual consideró completada su tarea. En 1957 fue elegido como representante argentino en la IX Reunión General de la Unesco en Nueva Delhi, y ese mismo año aceptó ser nombrado embajador plenipotenciario para la India.

Para concluir esta breve presentación sería injusto no mencionar que Vicente Fatone, además del innegable reconocimiento público por la seriedad y profundidad de sus estudios, fue también un hombre alegre, *vir doctus et facetus*, al que le agradaba organizar fiestas de disfraces para los estudiantes y que, en ese mismo espíritu, imaginó para sí un improbable epitafio en italiano: *Tolse la filosofia e la letteratura dalle mani dei professori universitari* (Quitó la filosofía y la literatura de las manos de los profesores universitarios), casi una síntesis de su escasa inclinación a toda rigidez formal.

Su versatilidad en cuanto a las publicaciones lo instó a utilizar muchos pseudónimos, entre los cuales destaco el de C. Juárez Melián, que usó para firmar sus numerosos relatos, artículos periodísticos, guiones radiofónicos y cuentos infantiles. Tenía hacia los niños un interés especial, que manifiesta su fundamental esencia de educador, pues el interés de un adulto por un niño, cuando está libre de prepotencia y narcisismo, es realmente el primer espejo en el cual el niño empieza a vislumbrar sus talentos.

Breve referencia al Dr. Alberto Pascual Maiztegui

Alberto Pascual Maiztegui, nacido en Gualeguay, Entre Ríos, egresó en 1939 de la Escuela Normal de Profesores “Mariano Acosta”; prosiguió sus estudios en la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales de la Universidad de Buenos Aires hasta llegar a ser licenciado, y luego doctor en Ciencias Físico-Matemáticas. Su carrera profesional se caracterizó por el constante estímulo del aprendizaje de la Física y de la investigación de alto nivel. Colaborador cercano del ingeniero Balseiro, del cual era además amigo personal, participó en la fundación y consolidación del Instituto Balseiro, situado en Bariloche, actual sede de la CONEA y lugar de excelencia en los ámbitos de la ingeniería y la física atómica. En 1961 fue contratado por la Universidad Nacional de Córdoba, en la que fue titular de cátedra y director del Instituto de Matemática, Astronomía y Física. Inauguró las Reuniones de Educación en la Matemática y las Reuniones de Educación en la Física, y fue iniciador de las Olimpíadas Argentinas de Física. Participó en encuentros internacionales sobre temas relacionados con la enseñanza de sus materias. Escribió numerosos ensayos y, junto con Jorge Sabato, una reconocida *Introducción a la Física*. Fue miembro y presidente de la Academia Nacional de Ciencias; en diciembre de 1998 ingresó a esta Academia, donde ocupó el sitial de Vicente Fatone; es actualmente académico emérito. En él se conjugan la dedicación a la educación y la búsqueda de excelencia, guiadas por un innegable amor a la ciencia.

Deseo, desde este sitial, honrarlos a ambos.

NECROLÓGICAS

ROSA MOURE DE VICIEN

La Prof. Rosa Moure de Vicien falleció el 10 de mayo de 2013. Fue incorporada a la Academia el 2 de mayo de 1994.

Egresó del Instituto Nacional de Enseñanza Superior en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández”, donde luego ejerció la docencia y del que fue rectora en varios períodos.

En 1936, recibió el Premio British Council y la Medalla de Oro en 1937. Fue miembro de la Comisión Fullbright de Intercambio Educativo.

Fue ampliamente reconocida por su posición en favor del aumento de horas clase de idiomas extranjeros (francés e inglés) en el sistema escolar. Autora de numerosas publicaciones entre las que destaca *Un esfuerzo ponderable. Experiencias y contribuciones para la enseñanza de los idiomas extranjeros*, en la Serie Didáctica del Ministerio de Educación, así como diversas traducciones como *La niñez perdida*, de Graham Greene (1954).

NOTICIAS

TRES NUEVOS MIEMBROS DE NÚMERO

Héctor Masoero, Abel Parentini Posse y Juan Alberto Torrella son los tres nuevos miembros de número que se incorporarán formalmente a la Academia Nacional de Educación en fecha por establecer. Se trata de distinguidas personalidades con una notable trayectoria en el ámbito educativo. Fueron designadas el 2 de diciembre de 2013.

Héctor Masoero

Estudios

- 1989 - PMD'58, Harvard Business School, Boston, Massachusetts, Estados Unidos.
- 1979 - Contador público, Universidad de Belgrano, Buenos Aires, Argentina.

Capacitación

- 2010 - “DIES (Dirigentes de Instituciones de Educación Superior)”, Alta Dirección, Universidad de Harvard y Monterrey, Panamá.
- 1999 - “Managing Technology and Strategic Innovation“, Stanford Graduate School of Business, Stanford, California, Estados Unidos.
- 1995 - “Creating Corporate Advantage”, Harvard Business School, Boston, Massachusetts, Estados Unidos.
- 1993 - “Executive Program in Competition and Strategy”, Harvard Business School, Boston, Massachusetts, Estados Unidos.

Entidades Civiles, Educativas y Empresarias

Universidad Argentina de la Empresa (UADE)

- Desde 2000, presidente del Consejo de Administración y rector honorario.
- 1994-1999, consejero titular.

Academia Nacional de Ciencias de la Empresa

- Desde 2007, académico de número, sitial Agustín Rocca.

Academia Nacional de Educación

- Desde 2013, académico de número.

Harvard Club de Argentina

- 1995-1997, presidente.
- 1992-1995, tesorero.

Cámara de Sociedades Anónimas

- Desde 1997, consejero titular.

Vecino Emérito de Pinamar

- Reconocimiento entregado por la Municipalidad de Pinamar

Experiencia profesional

- **TECHINT** - Desde 1997, director general de Servicios.
- **EMPRENDIMIENTOS URBANOS DEL SUR S. A.** - Desde 2008, presidente.
- **FEPSA S. A.** - Desde 2006, presidente.
- **LOSA LADRILLOS OLAVARRÍA** - 2007-2008, presidente.
- **TELMEX ARGENTINA S. A.** - 2000-2006, presidente ejecutivo.
- **CLARO ARGENTINA** - 2003-2006, vicepresidente ejecutivo.

- **TELEFÓNICA DE ARGENTINA S. A.** - 1990-1997, director general. Vicepresidente del Directorio.

Actividades vinculadas con la docencia y formación de recursos humanos

- Más de 20 años de experiencia como capacitador de jóvenes profesionales en compañías de primer nivel.
- Profesor titular de grado y posgrado en UADE – Licenciatura en Finanzas, Entrepreneurship y MBA UADE Business School.

Abel Parentini Posse

Nació en Córdoba, Argentina, el 7-1-1934

Abogado, egresado de la Universidad de Buenos Aires, 1958.

Primario: Colegio La Salle.

Egresado del Colegio Nacional de Buenos Aires.

Curso de Doctorado de la Universidad de la Sorbona, París, 1959/60.

Ingresó en la carrera docente por concurso, en la Facultad de Derecho, UBA, en 1962, en la cátedra de Derecho Político del Dr. Carlos Fayt, a la que renunció en 1966, para luego ser reincorporado.

Ingresó en el Servicio Exterior, por concurso, en 1965.

Destinos diplomáticos: Moscú (1966-69); Lima (1969-71); cónsul general en Venecia (1973-79); consejero cultural en París (1981-85); Israel (1985-88). Embajador en: República Checa (1990-96); Eslovaquia (1992-1996); Perú (1998-2000); Dinamarca (2000-2002); Unesco, París (2002), España (2002-2004).

Ministro de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (2009).

Miembro de número de la Academia Argentina de Letras, correspondiente de la Real Academia Española.

Fue jurado del Premio Internacional Rómulo Gallegos (Caracas, 1989), del Premio Cervantes 1990 (España), del Reina Sofía de poesía 2004 (España) y del Premio Emecé (Argentina).

Casado con Sabine Wiebke Langenheim.

Hijo, Iván, fallecido.

CONDECORACIONES: Oficial de “Arts et Lettres”, de Francia. Orden del Mérito del Perú. Palmas Sanmartinianas. Orden del Sol del Perú en el grado de Gran Cruz. Doctor honoris causa de la Universidad Federal do Espirito Santo, Vitória, Brasil. Gran Cruz al Mérito Civil, España.

Se desempeñó en diversas misiones diplomáticas. Es autor de numerosos trabajos sobre política internacional y estrategia. Dirigió la *Revista Argentina de Estudios Estratégicos*.

Colaborador en los periódicos *La Nación* (Buenos Aires), *La Gaceta* (Tucumán), *ABC* (Madrid), *El Mundo* (Madrid), *El Nacional* (Caracas), *Uno Más Uno* (México), *Excelsior* (México), *Perfil* (Argentina). Su obra periodística está recopilada hasta el año 2006 en la página web del Club Cultura-FNAC: www.abelposse.com y www.abelposse.org.

Dictó numerosos cursos en universidades y centros culturales de la Argentina, España y Francia. En la Universidad Complutense de Madrid desarrolló temas sobre el Incario y las cosmovisiones precolombinas. El Instituto de Cooperación Iberoamericana le dedicó una “Semana del Autor” (1995), con participación de especialistas en literatura iberoamericana de España, Francia y Estados Unidos. Como consejero cultural en Francia creó la colección Nadir de poesía, con títulos dedicados a poetas argentinos en versión bilingüe: Lugones, Molina, Molinari, Murena, Juan L. Ortiz, Nalé Roxlo, Fernández Moreno, Pizarnik, Girondo, Castilla, Girri, Aguirre, Wilcock, Martínez Estrada, Marechal.

Publicaciones

Los bogavantes fue publicada en 1969 y galardonada con un premio municipal y la Faja de Honor de la SADE. Las editoriales Planeta, Argos Vergara y Atlántida reimprimieron la obra. Emecé Editores, Buenos Aires, 2008.

La boca del tigre, novela, fue publicada en 1971 (Emecé) y obtuvo el tercer Premio Nacional. Publicada en España por Círculo de Lectores. Reeditada por Emecé Editores en 2002.

Daimon, novela, publicada en España por Argos Vergara 1978, obtuvo grandes elogios de la crítica francesa y española y fue traducida en cinco idiomas. Reeditada por Emecé (Buenos Aires), Plaza & Janés (Barcelona), De Bolsillo (Barcelona).

Momento de morir, novela publicada por Emecé en 1979 y en 1997.

Los perros del paraíso, editada por Argos Vergara (Barcelona) en 1983, fue reimpresa por Emecé (Buenos Aires), Diana (México), Plaza & Janés (Barcelona) y Planeta Argentina (Buenos Aires); De Bolsillo (España), 2003. Fue traducida a catorce idiomas. En 1987 fue galardonada con el Premio Internacional Rómulo Gallegos, que se concedía cada cinco años.

Los demonios ocultos, novela, editada por Emecé en 1987. Reimpresa por Diana (México) y Plaza & Janés (Barcelona).

El viajero de Agartha, novela, 1989, recibió el Premio Internacional Diana-Novedades 1989, en México. Publicada simultáneamente por Diana en México, Plaza y Janés en España y Emecé en Buenos Aires.

La Reina del Plata, novela, 1990. Emecé Editores (Argentina); Plaza & Janés (España).

Biblioteca esencial, ensayo crítico-literario. Publicado por Emecé 1991. Reeditado por Emecé.

El largo atardecer del caminante, novela, 1992. Galardonada con el Premio Extremadura - América 92, en edición de Plaza & Ja-

nés (España) y Emecé Editores (Argentina); De Bolsillo (España), 2003.

La pasión según Eva, novela, 1994. Emecé Editores (Bs. Argentina), Planeta (España), 1994, y De Bolsillo (Barcelona), 2003. Traducida a 9 idiomas.

Los cuadernos de Praga, novela, 1998. Atlántida Editorial. Reedición Planeta-Emecé, 2007.

Argentina: El gran viraje, ensayo, 2000. Emecé Editores.

El inquietante día de la vida, novela, 2001. Emecé Editores. Galar donada con el Premio de la Academia Argentina de Letras, 2002. Reeditado por Planeta-Emecé, 2007.

El eclipse argentino, ensayo, 2003. Emecé (Argentina).

En letra grande, ensayo, 2005, Emecé (Argentina).

La santa locura de los argentinos, ensayos, noviembre de 2006, Emecé-Planeta (Argentina).

Cuando muere el hijo, crónica de la realidad, septiembre de 2009, Emecé (Argentina); abril de 2010, Emecé (España).

Noche de lobos, novela sin ficción, mayo de 2011, Editorial Planeta (Argentina).

Bibliografía: Originales y traducciones

Los Bogavantes

Editorial Brújula SRL, Buenos Aires (1970)

Editorial Planeta SA, Barcelona (1975)

Editorial Argos Vergara SA, Barcelona (1982)

Editorial Atlántida SA, Buenos Aires (1992)

Emecé Editores, Buenos Aires (2008)

La Boca del Tigre

Emecé Editores SA, Buenos Aires (1971)

Círculo de Lectores, España (1974)

Emecé Editores SA, Buenos Aires (2002)
Planeta-Emecé (2007)

Momento de Morir

Emecé Editores SA, Buenos Aires (1979)
Emecé Editores SA, Buenos Aires (1997)

La Reina del Plata

Emecé Editores SA, Buenos Aires (1988)
Plaza & Janés Editores SA, Barcelona (1990)

Daimon

Librería Editorial Argos SA, Barcelona (1978)
Editorial Argos Vergara SA, Barcelona (1981)
Plaza & Janés Editores SA, Barcelona (1989)
Emecé Editores SA, Buenos Aires (1989)
Plaza & Janés Editores SA, Barcelona
DeBolsillo, España
Booket, Buenos Aires (2006)

Traducciones

Editions ALTA, París (1981)
AB Raben (1982)
Periodica, Tallin-Estonia (1983)
Nuove Edizioni Ci, Nápoles (1985)
Centrum, Viby J., Dinamarca (1989)
Atheneum Publishers, Nueva York (1992)
Editura Nemira & Co., Bucarest (2008)

Los Perros del Paraíso

Editorial Argos Vergara SA, Barcelona (1983)
Círculo de Lectores, Barcelona (1984)
Monte Ávila Editores CA, Caracas (1987)
Plaza & Janés Editores SA, Barcelona (1987)
Emecé Editores SA, Buenos Aires (1987)
Editorial Arte y Literatura, La Habana (1989)
Editorial Diana SA, México DF (1991)
Emecé Editores SA, Buenos Aires (1990)
Plaza & Janés Editores SA, Barcelona
DeBolsillo – Random House Mondadori, Barcelona (2003)
Planeta, Buenos Aires, Colec. Grandes Escritores (1996)
Planeta-Emecé, Booket, (2006)

Traducciones

Editions Pierre Belfond, París (1986)
Unieboek BV, Holanda (1989)
Milman Edições LTDA, Río de Janeiro (1989)
Atheneum (McMillan), Nueva York (1989)
Hamish Hamilton, Londres (1990)
Scepter, Londres (1990)
Aufbau Verlag, Berlín (1990)
Gendai Kikakushitsu Ltd., Tokio (1992)
Massada Ltd., Israel (1992)
Centrum, Dinamarca
Tatran, Bratislava-Eslovaquia
Odeon, Praga-Checoslovaquia
Cartea Romaneasca, Bucarest-Rumania
Inostrannaya Literatura, Moscú (1992)
Editura Demira, Bucarest (2005)
Casa Editrice Vallecchi, Firenze-Italia (en preparación)

Los demonios ocultos

Emecé Editores SA, Buenos Aires (1987)
Plaza & Janés Editores SA, Barcelona (1988)
Editorial Diana Colombia SA, Bogotá
Editorial Diana SA, México DF
Plaza & Janés Editores SA, Barcelona
Planeta-Emecé, Booket, 2005

Traducciones

La Semana Publishing Company, Jerusalén
Ultra Cultura, Moscú, 2005

El viajero de Agarthá

Emecé Editores SA, Buenos Aires (1989)
Plaza & Janés Editores SA, Barcelona (1989)
Editorial Diana SA, México DF (1989)
Diario La Nación, Buenos Aires (2001)
Emecé, Booket (2005)
Plaza & Janés Editores SA, Barcelona
DeBolsillo, España (2003)
Biblioteca Argentina, La Nación, Buenos Aires (2001)
Editorial Losada, España, (2006, con prólogo de Enrique Molina)

Traducciones

Ultra Cultura, Moscú (2004)
Tre Editori, Italia (2009)

El largo atardecer del caminante

Emecé Editores SA, Buenos Aires (1992)
Plaza & Janés Editores SA, Barcelona (1992)

DeBolsillo – Random House Mondadori, Barcelona (2003)
Emecé, Booket (2005)
Edición “Arte y Literatura”, Colección Orbis, Cuba (2001)
Actes Sud, Francia (2008; Cabeza de Vaca, le conquistador aux pieds nus)

Traducciones

Inostranka Publishers para Inostrannaya Literatura, Moscú (2003)
Edición “Colibrí”, Moscú (2003)
Editorial Actes Sud, Francia, 2008
Casa Editrice Vallecchi, Firenze-Italia (en preparación)

Biblioteca esencial

Emecé Editores SA, Buenos Aires (1991)
Emecé Editores, Buenos Aires (1998)

La pasión según Eva

Emecé Editores SA, Buenos Aires (1994)
Planeta SA, Barcelona (1995)
Altin Kitaplar, Estambul
DeBolsillo – Random House Mondadori, Barcelona (2003)
Emecé, Bolsillo (2005)

Traducciones

Eichborn Verlag, Frankfurt
Lidové Noviny Publishing House, Praga
Meulenhoff BV, Ámsterdam
Rizzoli Libri & Grandi Opere SA, Milán
Ekaozeiz, Atenas (1996)
Innostrannaia Literatura, Moscú (2003)

Colección “Colibrí”, Moscú (2005)
Casa Editrice Vallecchi, Firenze-Italia (en preparación)

Los cuadernos de praga

Atlántida Editorial, Buenos Aires (1998)
Emecé, Buenos Aires (2007)

Traducciones

Editora Record, Río de Janeiro (1999)
Edizioni Illisso, Cerdeña (2005; Diari di Praga)
Garamond, Praga (2010; 2012)

Argentina: El gran viraje

Emecé Editores, Buenos Aires (2000)

El inquietante día de la vida

Emecé Editores, Buenos Aires (2002)
Planeta Emecé, Buenos Aires (2007)

Traducciones

Galimundo, Santiago de Compostela (2004), en gallego

El Eclipse Argentino

Emecé, Buenos Aires (2003)

En letra grande

Emecé, Buenos Aires (2005)

La santa locura de los argentinos

(Con ilustraciones de Eduardo Meléndez)

Emecé Editores, Buenos Aires (2006)

Emecé, Booket (2010)

Cuando muere el hijo. Una crónica real

Emecé Editores, Buenos Aires (2009)

Editorial Planeta, Barcelona (2010)

NOCHE DE LOBOS. Novela sin ficción.

Editorial Planeta, Buenos Aires (2011)

12 de estos títulos están contratados para ediciones digitales Leer-e, España.

Poesía

Celebración de machu picchu

San Lázaro de los Armenios, Venecia (1977)

En la Tumba de Georg Trakl

Premio de poesía de la SADE, 1962

TRADUCCIONES: Inglés, francés, italiano, ruso, checo, portugués, holandés, hebreo, alemán, sueco, danés, estonio, japonés, rumano, croata, griego, turco, gallego.

PREMIOS: Premio Internacional Rómulo Gallegos, 1987; Premio Internacional Extremadura-América de Novela, V Centenario, 1992; Premio Internacional Diana, México 1989; Faja de Honor de la Sociedad Argentina de Escritores; Tercer Premio Nacional de

Argentina; Premio Municipal de Buenos Aires; Premio Esteban Echeverría; Premio de la Academia Argentina de las Letras, 2002, a la novela *El inquietante día de la vida*; Premio de la SADE, René Bastianini, Buenos Aires, 1962; Premio del Instituto Literario y Cultural Hispánico de California, 2007; Premio Vocación de Oro, Fundación El Libro, Lázara Grupo Editor.

NUEVA ACADÉMICA HONORARIA

Alicia Camillioni. Se trata de una distinguida personalidad con una notable trayectoria en el ámbito educativo. Fue designada el 2 de diciembre de 2013.

Alicia Rosalía Wigdorovitz de Camillioni

Es profesora de Filosofía y Pedagogía, título otorgado por el Instituto Nacional Superior del Profesorado (1959). Es profesora emérita de la Universidad de Buenos Aires. Ha sido profesora consulta titular y profesora titular regular de la cátedra de Didáctica I (Teorías de la Enseñanza) desde 1986 hasta 2011 y es directora de la Maestría en Didáctica de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires y de la Carrera de Especialización en Enseñanza Superior de la Universidad Nacional de La Pampa. Es miembro de la Comisión de Asesoramiento Académico de Nivel Secundario de la UBA y del Consejo Académico del Colegio Nacional de Buenos Aires (UBA). En la Universidad de Buenos Aires ha sido ayudante de primera, JTP, profesora adjunta, profesora asociada y profesora titular regular. Es profesora en el Doctorado Interuniversitario en Educación de las Universidades Nacionales de Tres de Febrero, Lanús y San Martín y en el Doctorado en Arquitectura de la Universidad de Buenos Aires y en maestrías

y carreras de especialización de la Universidad de la República del Uruguay y de las Universidades Nacionales de Buenos Aires, Córdoba, Mar del Plata, del Litoral, de la Patagonia “San Juan Bosco”, de la Matanza, de La Pampa, de la Patagonia Austral, de Entre Ríos, de General Sarmiento, de Tres de Febrero, de la Universidad Tecnológica Nacional y de la Universidad de San Andrés. Ha sido investigadora categoría 1 de la UBA. Es representante de la Universidad de Buenos Aires en el Núcleo Disciplinario Educación para la Integración de la Asociación de Universidades, Grupo Montevideo. Ha dictado gran número de cursos y conferencias en el país y en el extranjero (Perú, Bolivia, Chile, Uruguay, Brasil, Venezuela, Cuba, Paraguay, Costa Rica, Colombia, España y Suiza) y participa y ha participado como conferencista invitada y como organizadora y ponente en numerosos congresos nacionales e internacionales. Ha sido secretaria de Asuntos Académicos de la Universidad de Buenos Aires desde 1986 hasta 2002. Participa en actividades de perfeccionamiento y actualización docente de escuelas primarias y medias, de institutos de formación docente y de universidades. Ha participado y participa en numerosos trabajos de diseño curricular en todos los niveles de la educación. Ha realizado y realiza diversas actividades de evaluación en el país y en el extranjero para organismos nacionales y privados en el campo de la evaluación institucional, de currículos, de programas y proyectos pedagógicos, de proyectos e informes de investigación y de extensión y de categorización para el régimen de incentivos de investigadores, entre otros. Ha dirigido y dirige tesis de Doctorado y de Maestría en la Universidad de Buenos Aires y en la Universidad de San Andrés. Participa y ha participado en gran cantidad de jurados para concursos docentes universitarios, otorgamiento de subsidios y premios. Ha sido miembro del Consejo Superior del Colegio de las Américas de la OUI. Es miembro del Comité Editorial de distintas revistas especializadas. Ha sido profesora y directora del Depto. de Filosofía, Psicología y Ciencias de la Educación del Instituto “Joaquín V. González” y profesora del Instituto

Nacional del Profesorado en Lenguas Vivas. Ha sido directora del Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa (OEA-Ministerio de Educación, OEA-UBA). Ha publicado numerosos trabajos en temas de Teoría de la Didáctica, Evaluación, Currículo, Didáctica de las Ciencias Sociales y Educación Superior. Es coautora, entre otros, de *Pensar, descubrir y aprender*, *Corrientes didácticas contemporáneas*, *Didáctica de las Ciencias Sociales I y II*, *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*, *Los obstáculos epistemológicos en la enseñanza*, *El saber didáctico*, *La evaluación significativa*, *Tensiones entre disciplinas y competencias en el currículum universitario*, *Integración docencia y extensión* y es autora de gran cantidad de artículos de la especialidad. Fue becaria de la International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) y de la Fundación Fulbright. Recibió distinciones: Mención de Honor, otorgada por la Fundación del Centro de Estudios para la República (FUNCER) en 1996; el Premio Konex de la década 1986-1996 en la disciplina Educación; el Grado de Caballero de la Orden de las Palmas Académicas, otorgado por el Gobierno de Francia (2001); y el premio a la mejor obra teórica de Educación de la Feria Internacional del Libro de 2008 (en coautoría por *El saber didáctico*).

NUEVA ACADÉMICA EMÉRITA

El lunes 2 de septiembre, en sesión especial, fue designada por unanimidad como académica emérita la Prof. Cristina Elvira Fritzsche, quien se había incorporado como miembro de número, el 7 de junio de 2004.

Cristina Elvira Fritzsche

Títulos

Maestra normal nacional, egresada de la Escuela Normal N.º 6 de Capital Federal. Profesora nacional de Jardín de Infantes, egresada del Instituto Nacional Prof. Sara C. de Eccleston.

Otros estudios

Psicología Social. Biopsicología. Grupos de estudio en Psicología.

Cargos públicos desempeñados

Maestra del Jardín de Infantes N.º 1 de Trenque Lauquen.

Directora del Jardín de Infantes N.º 1 de Vicente López, provincia de Buenos Aires.

Organizadora y directora del Profesorado en Jardín de Infantes en Villa María, Córdoba.

Profesora de Psicología, Pedagogía y Práctica de la Enseñanza en el Profesorado, Villa María, Córdoba.

Profesora de Psicología, Pedagogía y Práctica de la Enseñanza en el Instituto Sara C. de Eccleston.

Profesora de Introducción a la Psicología en el Instituto Montessori de Vicente López.

Organizadora y jefa (categoría inspector de Enseñanza) del Primer Centro de Investigaciones Psicopedagógicas de la Dirección Preescolar del Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires.

Vocal titular del Comité Argentino de OMEP (Organización Mundial de Educación Preescolar).

Supervisora general pedagógica del Consejo Nacional de Educación.

Creadora y coordinadora del Profesorado en Educación Preescolar del Instituto Superior Argentina 2000.

Comisiones oficiales

Representante argentina al Congreso Internacional de Lieja (Bélgica).

Consultora de la Reforma Educativa (1996-1997), Dirección de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires.

Cursos y conferencias

Para directores y maestros en la Universidad de Cuyo.

Curso organizado por el Instituto Terrero de La Plata para maestros y directores.

Curso para maestros y directores en el Chaco, en Rosario y en el Bernasconi.

Curso para becarios latinoamericanos, organizado por el Consejo Nacional de Educación.

Publicaciones

Autora con colaboradores de los cuadernillos didácticos ACME.

Autora con colaboradores de la *Revista Enciclopedia Didáctica*, de la Editorial Codex.

Autora con colaboradores del libro *Fundamentos y estructura del jardín de infantes*.

Distinción

Reconocimiento a la trayectoria del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

Coordinadora de Enseñanza Preescolar y EGB, Instituto Argentino 2000.

PREMIO DOMINGO FAUSTINO SARMIENTO AÑO 2013

TEMA:
“LA PEDAGOGÍA FRENTE A LAS PANTALLAS”

JURADO

Miembros titulares

Académico Dr. Antonio BATTRO
Académico Dr. Roberto M. IGARZA
Académico Dr. Alberto C. TAQUINI (h)

Miembro suplente

Académico Ing. Horacio C. REGGINI

PREMIOS

1.º Premio: “Domingo Faustino Sarmiento”, la publicación del trabajo premiado.

2.º Premio: Consiste en la suma de \$ 4000 y diploma.

Menciones especiales: Hasta cuatro. Se otorgarán diplomas.

BASES

Participantes: Los concursantes deberán residir en el país y no habrá límites de edad.

Trabajos: Los trabajos deberán ser inéditos. Se presentarán en la sede de la Academia en hojas numeradas y encuadernadas en tres ejemplares; y en soporte digital (cedé o devedé). Su extensión no deberá ser inferior a cien, ni superior a doscientas páginas A4, a doble espacio, 70 espacios por renglón y 30 renglones por página.

Serán presentados bajo seudónimo. En sobre cerrado, se indicará nombre y apellido, nacionalidad, domicilio, teléfono y título del trabajo y se incluirá fotocopia del documento de identidad.

Cierre del concurso: El límite para la presentación de los trabajos será el 16 de diciembre de 2013.

Se entregarán en la sede de esta Academia hasta la hora 17 del día indicado.

Decisión: El jurado deberá pronunciarse en marzo de 2014 y el premio se entregará en acto público en día a confirmar. La decisión del jurado será inapelable. El jurado podrá declarar desierto el concurso.

Devolución: Los trabajos no premiados podrán ser retirados de la sede de la ANE, en el horario de 10 a 17, un mes después de conocido el fallo del jurado y durante el término de 90 días. Vencido ese plazo, no habrá derecho a reclamación.

Fundamentos del tema¹

La pedagogía frente a las pantallas. Experiencias de integración de dispositivos móviles (computadoras, tabletas y teléfonos) en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

En los últimos años, las políticas públicas de inclusión digital tuvieron particular relevancia en el ámbito escolar. Los programas municipales, provinciales y nacionales se han multiplicado, tanto en la Enseñanza Media como en la Enseñanza Primaria, adquiriendo una diversidad de formas y aplicaciones concretas, la mayoría de estas fundadas en la distribución de computadoras portátiles entre los alumnos. En paralelo al debate alrededor de las mejores estrategias para incorporar esos dispositivos computacionales en las prácticas áulicas, se exagera el debate acerca de qué rol pueden jugar los dispositivos móviles personales que cada vez más alumnos poseen, especialmente, los teléfonos móviles. Sobre

¹ Los fundamentos del tema son orientativos y no limitativos.

el particular, se asume cada vez más la necesidad, por un lado, de considerarlos entre las herramientas que se pueden emplear en las nuevas experiencias digitales, y por otro, de establecer criterios para un uso menos discrecional en la escuela.

Esta nueva situación representa una oportunidad para revivitar los principios que guían las prácticas pedagógicas a la luz de los resultados actuales del sistema escolar, reflexionar sobre las posibles vías de optimización de las formas tradicionales de la didáctica, revitalizar el rol de los docentes y bibliotecarios a partir de su resignificación en el proceso de transición, así como promover nuevas alfabetizaciones y una mejora de los resultados del aprendizaje.

El resultado de esta transición depende, por un lado, de la participación de quienes velan por la institucionalidad, la regulación de los usos y prácticas, la planificación y la organización escolar –funcionarios de la jurisdicción, inspectores y directivos–, y por otro, en mayor medida, de las experiencias concretas que realizan los diversos actores sociales –docentes, bibliotecarios y alumnos–, sin dejar de considerar la importancia de la participación familiar, tanto en la fijación de criterios para el uso de teléfonos móviles en la escuela como en el marco de los programas gubernamentales que facilitan a los alumnos el traslado del equipo al hogar para las tareas escolares.

Acerca del contenido del trabajo

La presentación debe comprender el análisis de una o más experiencias. Puede tratarse de un análisis realizado por un actor social comprometido en la experiencia o por una persona ajena a esta, agente del sistema educativo. En todos los casos, comprenderá un abordaje conceptual-teórico consistente con la experiencia que presenta, además de evidenciar el contexto, las barreras y desafíos, los instrumentos empleados (tecnología y contenidos), las disposiciones didácticas adoptadas y los resultados obtenidos, de

ser posible, de manera comparada. También se aceptarán trabajos de evaluación externa. Aun cuando se trate de resultados provisionales, se promueve la presentación de trabajos innovadores y de experiencias piloto, en especial, las que combinan dispositivos o ponen énfasis en el empleo de teléfonos móviles y tabletas.

INFORMES

Academia Nacional de Educación / Secretaría
Pacheco de Melo 2084, 1er. piso - (C1126AAF) Buenos Aires
Tel.: 4806-2818 - Telfax: 4806-8817
E-mail: ane@acaedu.edu.ar

INFORME DE LA VISITA DEL MINISTRO DE EDUCACIÓN PROF. ALBERTO SILEONI A LA ACADEMIA NACIONAL DE EDUCACIÓN

El lunes 4 de noviembre de 2013, el ministro de Educación de la Nación Prof. Alberto Sileoni encabezó la presentación de las políticas educativas nacionales 2003-2013 ante los miembros de la Academia Nacional de Educación. Allí afirmó que “es una obligación exponer ante esta Academia el estado de la educación argentina y las políticas educativas desarrolladas en la última década”.

El ministro Sileoni realizó la presentación acompañado por un selecto grupo de colaboradores del más alto nivel ministerial: el secretario de Educación, Jaime Perczyk; el secretario de Políticas Universitarias, Dr. Martín Gill; el jefe de asesores de Gabinete, Pablo Urquiza; la subsecretaria de Planeamiento Educativo, Marisa Díaz; el subsecretario de Equidad y Calidad, Gabriel Brener; la directora de Educación Secundaria, Victoria Vázquez Gamboa; la directora del Instituto Nacional de Formación Docente, Lic. Verónica Piovani; y, el gerente general de Educ.ar, Rubén D’Audia.

En su exposición, el ministro Sileoni destacó que “la reconstrucción del sistema educativo nacional desde el 2003, se alcanzó gracias a una plataforma normativa integrada por siete leyes y la decisión política de invertir el 6,47 % del PBI en educación”.

Además, el titular de la cartera educativa nacional señaló que “la legítima preocupación por los alumnos que no egresan en el nivel secundario es un interrogante nuevo en la Argentina. Hace cinco años atrás el 39% egresaba en tiempo y forma, mientras que hoy ese porcentaje ascendió al 45%”. Sin embargo, agregó, “no estamos satisfechos y por eso implementamos políticas activas para que nuestros jóvenes puedan terminar sus trayectorias con buenos desempeños escolares”.

El ministro enfatizó: “No creemos que haya un pasado dorado de la educación y humildemente venimos a reflexionar y a discutir

sobre este tema en este importante ámbito”. Durante su exposición, el ministro agradeció e hizo mención a las preocupaciones, declaraciones y valiosos aportes de la Academia Nacional de Educación sobre temas tales como: la declaración publicada en agosto de 2012 respecto del “Adoctrinamiento político partidario en las escuelas”; los “Programas gubernamentales de inclusión digital: El caso de los docentes bibliotecarios”, de diciembre de 2012, y la declaración sobre “Las enseñanzas que nos dejó la catástrofe de las inundaciones” en abril de 2013. Ello reveló que es lector de nuestro *BANE* (*Boletín de la Academia Nacional de Educación*).

Más adelante, Sileoni señaló que “la Argentina tiene un sistema educativo en constante crecimiento con más niños, niñas y jóvenes, con más docentes, con mejores salarios, con nueve nuevas universidades, 1800 escuelas nuevas, 67 millones de libros y tres millones y medio de *netbooks* distribuidas en todo el territorio nacional, entre otros logros. Tenemos desafíos por delante, necesitamos mejorar los aprendizajes de las disciplinas básicas y para ello es sustantiva la formación inicial y continua de nuestros educadores”.

Hizo referencia a aquellos aspectos que aun no han podido enderezarse del todo y comprometió todo su empeño para revertir aquello que aun no satisface al Ministerio, en primer término.

Sileoni finalizó su presentación señalando que “a partir del 24 de febrero del ciclo lectivo 2014 estaremos iniciando en todo el país las acciones de capacitación enmarcadas dentro del Plan Nacional de Formación Docente que alcanzará en tres años al millón de educadores de la Argentina”.

Concluidas las exposiciones, el ministro ofreció abrir el diálogo con los académicos, lo que generó un interesante intercambio de opiniones y abordaje sintético de temas de peso. Presentó a la señora directora de Formación Docente, quien manifestó su abierta disposición para dialogar con el pleno de los académicos sobre distintos aspectos fundamentales del campo a su cargo. Igualmente, se consideró el interés en abordar un intercambio de ideas sobre la

necesaria reforma de la escuela secundaria. Se convino en que la ANE se pondría en contacto con el ministro para acordar fechas para que los responsables de los dos ámbitos –Formación Docente y Enseñanza Secundaria– visiten nuestra Casa para departir en amable reunión.

Además, invitó a los miembros de la Academia Nacional de Educación a seguir reflexionando y aportando propuestas y alternativas vinculadas con la formación docente y la educación secundaria.

El presidente Barcia agradeció al ministro y a sus colaboradores la sostenida disposición y apertura para acercarse a la Academia para estos fructíferos encuentros.

VISITA DE LA DIRECTORA GENERAL DE
PLANEAMIENTO EDUCATIVO, LIC. MERCEDES
MIGUEL, Y DE LA LIC. GABRIELA AZAR, A CARGO
DE LA GERENCIA OPERATIVA DE CURRÍCULUM DEL
MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL GOBIERNO DE LA
CIUDAD AUTÓNOMA DE BUENOS AIRES

El lunes 3 de junio de 2013, en el salón de actos de la Academia Nacional de Educación, la directora general de Planeamiento Educativo, Lic. Mercedes Miguel, y la Lic. Gabriela Azar, a cargo de la Gerencia Operativa de Currículum del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, presentaron a los académicos el prediseño curricular de la Nueva Escuela Secundaria Orientada (NESO) para la CABA.

Durante la reunión, se presentaron y debatieron en particular los siguientes temas:

- Propósitos y competencias vinculados con la expresión oral y escrita; el acceso a la información de diversas fuentes;

capacidades para seleccionar, analizar y usar información; ejercicio de la ciudadanía responsable; continuidad de los estudios e integración al mundo del trabajo.

- Líneas de acción para la mejora de los aprendizajes: organización institucional, construcción del currículo, formación y práctica de los docentes y acompañamiento de los alumnos.
- Criterios para la definición de la propuesta curricular orientados a disminuir el fracaso y aumentar la retención; aumentar la significatividad y relevancia de la oferta educativa; potenciar el funcionamiento institucional y la gestión de la implementación curricular hacia la actualización de los contenidos tanto para la formación general básica como para la específica de cada orientación.
- El Ac. presidente señaló un conjunto de observaciones concretas a partir del estudio de la propuesta de la NESO, entre otras, la necesidad de establecer la axiología de los valores fundamentales como un contenido trasnversal; la inclusión del concepto de persona en el proceso de educación integral; la tentativa elaboración de un corpus de libros que deberían leerse a lo largo del secundario; la atención a la enseñanza de la lengua oral, fundamental en una democracia; el diálogo no solo como vía de enseñanza-aprendizaje, sino como contenido específico fundamental para la construcción de ciudadanía; la enseñanza por y de la pregunta, como base de todo desarrollo intelectual, la atención a los actitudinales, etc.

PREMIO ADEPA / ACADEMIA NACIONAL DE EDUCACIÓN

El jueves 12 de diciembre se entregaron los Premios ADEPA 2013. En el rubro Educación, auspiciado por la Academia Nacional de Educación, el jurado integrado por los académicos Prof. Alfredo van Gelderen, Dr. Guillermo Jaim Etcheverry e Ing. Horacio Reggini otorgó el primer premio a Mariana Otero (Diario *La Voz del Interior*, Córdoba). El Ac. presidente Pedro Luis Barcia entregó la estatuilla.





JORNADA DE ARTE 2013: “LA INVESTIGACIÓN EN ARTE COMO DESAFÍO”

El lunes 16 de septiembre, se realizó en la sede de la Academia la Jornada de Arte 2013 sobre “La investigación en arte como desafío”, con la participación de la Ac. Dra. Ana Lucía Frega y la colaboración especial de la Lic. Mag. Diana Zuik, directora del Instituto de Investigación del DAMus (IUNA).

La sesión fue presidida por el vicepresidente 1.º, Ac. Antonio Salonia.

Se puede acceder al material de la jornada desde el siguiente enlace: http://www.acaedu.edu.ar/index.php?option=com_content&view=article&id=581:jornada-de-arte-2013-qla-investigacion-en-arte-como-desafioq&catid=86:ano-2012&Itemid=126.

PARTICIPACIÓN Y REPRESENTACIONES ACADÉMICAS

El miércoles 18 de diciembre el **Ac. presidente Pedro Luis Barcia** presentó su reciente libro *El camino en la literatura. Viajes a través de lenguas y culturas*. El evento se realizó en el salón de actos de la Academia Nacional de Educación.

Presentación de

El camino en la literatura

Viaje a través de lenguas y culturas

Pedro Luis Barcia

LA IMAGIOLÓGIA ESTUDIA EL SENTIDO PLURAL, Y VARIO DE Ciertas imágenes que circulan en ellas una visión del mundo: como un libro, una casa, un teatro, un sueño, un camino. Estas imágenes tienen tres rasgos curiosos propios: aparecen en todas las literaturas de todas las épocas, como si fueran elecciones fundamentales del espíritu del hombre; parecen simples, pero al considerarlas en sus contextos, se muestran densamente significativas y complejas; y, finalmente, se hacen, soporte de los más diversos sentidos y acepciones. Esta obra elige, en consonancia con la empresa que la anima, autopistas del sol, el camino como imagen dilecta, y se echa a andar, a través del tiempo, de

LAS LENGUAS, DE LAS LITERATURAS rastreando la pervivencia de esa imagen medular, desde el libro de los muertos, del milenario Egipto, hasta Joyce, Updike y Kerouac, atravesando, como otro camino en el tiempo y en el espacio, las obras chinas, persas, griegas, latinas, medievales, renacentistas, barrocas, etc.; y, naturalmente, haciendo pie en nuestra casaliteraria, con Górraldez, Marichal y Corralzar, pero no se olviden aquí letras desnudas, sino asociadas a múltiples y ricas imágenes, que las acompañan con fraternal hermandad artística, y que, con sus sugerentes colores y formas estimulan, aún más y desde otro flanco, la imaginación del lector.

Miércoles 18 de diciembre de 2013 a las 18:45 hs.
Academia Nacional de Educación
Pacheco de Melo 2084, CABA


Usted viaja mejor

El 6 de noviembre el **Ac. presidente Pedro Luis Barcia** disertó sobre “La identidad pilarense”, en el Ciclo de Conferencias Pilarense organizado por la Facultad de Comunicación de la Universidad Austral.

La literatura antártica argentina es el nuevo libro del **Ac. Pedro Barcia**. Esta obra, en coedición con el Banco Galicia, y tercer volumen de la “Colección Bolsillables”, da a conocer material literario inédito o desconocido en la actualidad, con reproducción digital de textos e imágenes. El libro descubre y reúne las primeras voces que se ocupan, desde la creación literaria, de nuestra Antártida. Los textos –que el autor estudia y transcribe en fragmentos– son los pioneros en incursionar en el Continente Blanco desde la poesía, la narrativa y el teatro. Son las primeras voces literarias que rompen el vasto silencio blanco y dan expresión creativa a esa Terra australis ignota. La obra estudia la toma de posesión de la Antártica en nombre de la literatura, desde el desconocido y curiosísimo poema “La vida en el Polo” (1886), hasta páginas antológicas de poetas, prosistas y dramaturgos argentinos que han escrito sobre nuestro País de Hielo.

El 14 de noviembre el **Ac. Horacio Reggini** dio una conferencia sobre “Salir al cruce frente a la aceleración de los tiempos. El futuro no es más lo que era”, en el Instituto de Ciencia y Tecnología de la Universidad de la Punta, de San Luis.

El **Ac. Julio César Labaké** presentó su nuevo libro *Valores y trascendencia*, el 20 de noviembre en el Salón Coro Bajo de la Iglesia Santa Catalina de Siena. En la presentación, el Ac. presidente Pedro Luis Barcia se refirió al contenido del libro. Esta nueva obra fue prologada por el actual Papa Francisco.

El **Ac. Roberto Igarza**, invitado por el Ministerio de Cultura de España, expuso el 21 de noviembre sobre “Los beneficios derivados de una cultura digital abierta y compartida”, en el Congreso Iberoamericano de la Cultura que se realizó en Zaragoza. Invitado por el Consejo Nacional para la Cultura de México, el Ac. Igarza expuso en el XI Encuentro de Promotores de la Lectura el miércoles 4 de diciembre. En el marco de la Feria Internacional del Libro de Guadalajara, habló en el Foro Internacional de Editores sobre

“Tránsito entre soportes, contenidos y conductas”, y presentó el libro *TVMorfosis. Convergencia y escenarios para una televisión interactiva*, del que es coautor.

El 23 de octubre el **Ac. Reggini** dictó una conferencia junto al Ing. Mario Colpachi sobre “Tecnologías y ciencias del mar. La industria naval como recurso estratégico”, en el Consejo Argentino para las Relaciones Internacionales (CARI), y el 25 de octubre en la Academia Nacional de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales, el Ac. Reggini dio el discurso de presentación del nuevo miembro académico honorario Mario Bunge.

El libro *Orff-Schulwerk: Reflections and Directions*, de reciente publicación, contó con la participación de la **Ac. Ana Lucía Frega**, quien participó junto a otros reconocidos especialistas del método Orff-Schulwerk. Esta obra compilada por Cecilia Chu Wang está dirigida a los profesores de música de todos los niveles, incluidos los formadores de profesores, maestros de niños con necesidades especiales, y profesores universitarios e investigadores.

El **Ac. presidente Pedro Luis Barcia** fue distinguido por la Legislatura de Buenos Aires junto a otras 15 personalidades como Ciudadano Ilustre de la Ciudad de Buenos Aires. El acto de entrega de la distinción se realizará en el transcurso del 2014.

El **Ac. Alfredo van Gelderen** participó de la 11 Maratón Nacional de Lectura que organiza la Fundación Leer. A su vez, el **Ac. Pedro Simoncini**, miembro del Consejo Directivo de la Fundación Leer, entregó un reconocimiento por su labor profesional a la agencia de publicidad ADV Vázquez. Esta actividad se desarrolló en el Jardín Zoológico de la Ciudad de Buenos Aires, Av. Sarmiento y Av. Las Heras, CABA, el viernes 27 de septiembre de 2013.

La **Ac. Ana Lucía Frega**, miembro del Comité Académico del IUNA, dictó la ponencia de clausura sobre “Las TIC en la enseñanza musical: algunos antecedentes de sus aplicaciones en la República Argentina”, en el marco del Primer Congreso Internacional de Ciencia y Tecnología Musical, que se realizó del 26 al 28 de septiembre en el Departamento de Artes Musicales “Carlos López Buchardo” del IUNA.

El jueves 12 de septiembre, en la basílica San Francisco de Asís, se presentó el libro *Mi amigo el padre Jorge*, de la periodista Alicia Barrios, cuyo prólogo y presentación estuvieron a cargo del **Ac. presidente Pedro Luis Barcia**.

El **Ac. Horacio Reggini**, el 11 de septiembre, en la Academia Nacional de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales, Av. Alvear 1711, Piso 4, disertó sobre “La educación del ingeniero en un mundo cambiante. El aprendizaje y la enseñanza de la ingeniería en el siglo XXI”.

El **Ac. Roberto Igarza** participó el 5 de septiembre en la Facultad de Ciencias Económicas de la UBA, en el Foro de Cultura Digital, con una exposición titulada “La cultura en tus manos”. El 9 de septiembre, en el Encuentro sobre Contenidos de TVDigital, ofreció una conferencia “Hiperzapping: lo que nos falta aprender de la TV”. El 11 de septiembre disertó sobre “El rol de las bibliotecas escolares en los nuevos entornos digitales” en la clausura del III Encuentro Internacional de Bibliotecarios Escolares. El 12 de septiembre expuso sobre “Hiperobjetos: la resignificación de las mediaciones en la era transmedia”, en el Seminario Internacional de Narrativas Hipertextuales que se realizó en el Centro Cultural Recoleta.

La **Ac. Ana Lucía Frega**, del 6 al 8 de septiembre, participó del IX Encuentro Regional Latinoamericano de la International

Society of Music Education (ISME), muy especialmente invitada como miembro del Comité Científico y ponente de la ISME. El encuentro se desarrolló en Universidad de Chile, en Santiago de Chile.

El 5 de septiembre, el **Ac. Alieto Guadagni** ofreció una conferencia sobre “La educación argentina frente al mundo globalizado” en el Consejo Argentino para las Relaciones Internacionales (CARI).

El **Ac. Adalberto Rodríguez Giavarini** ha sido designado como académico de número de la Academia Nacional de Ciencias Morales y Políticas. La sesión pública extraordinaria de incorporación se celebró el miércoles 3 de julio, en su sede de Avenida Alvear 1711, planta baja.

En la oportunidad, luego de la apertura del acto por el académico presidente, el recipiendario fue presentado por el académico José Claudio Escribano y disertó sobre el tema “Pobreza, políticas nacionales y gobernanza mundial”.

El **Ac. Roberto Igarza** brindó la conferencia de apertura de la Cumbre Intergubernamental de la Unesco (Cerlalc), realizada en Bogotá del 2 al 5 de julio. Habló sobre “La nueva agenda de la lectura y el libro”, ante las delegaciones ministeriales de 19 países de Iberoamérica, miembros del BID y de la SEGIB.

El 17 de junio, en el Centro Argentino de Ingenieros, el **Ac. Horacio Reggini** presentó su libro *La enseñanza de la ingeniería en el siglo XXI*. Se refirieron a la obra: el Ing. Luis De Vedia, Academia Nacional de Ciencias, Exactas, Físicas y Naturales; el Ing. Ricardo Schwarz, Academia Argentina de Ingeniería; el Ing. Ezequiel Pallejá, Academia Nacional de Geografía; el Ing. Néstor Domínguez, Academia del Mar; y el Ing. Pablo Bereciartua, Instituto Tecnológico de Buenos Aires.

Con motivo de la Feria Internacional del Libro de Buenos Aires, la editorial Abeledo Perrot presentó la tercera edición –actualizada y ampliada– de la obra *Teoría constitucional*, del **Ac. Jorge Vanossi**, donde desarrolla los temas fundamentales atinentes al poder constituyente, el control de la constitucionalidad, la interpretación constitucional y las fuentes constitucionales, entre otros. Consta de tres tomos con un total de 2500 páginas.

Invitado por el equipo de Localización de Google Argentina, el **Ac. Pedro Barcia** realizó, el jueves 13 de junio, un *hangout* en Vivo, la herramienta de videoconferencias de Google que permite transmitir en directo en YouTube a todo el mundo. Luego de la entrevista, que duró 50 minutos, el Ac. Barcia dictó una conferencia con diálogo posterior al personal de Google, en lo que se llama *All Hands*, sobre “El español neutro”.

El 24 de mayo, el **Ac. Jorge Vanossi** ha sido distinguido como profesor honorario por la Universidad Católica de Cuyo, máxima distinción que otorga dicha institución.

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 (GÜIRALDES, RICARDO).
7. La lengua de publicación es el español; eventualmente, se aceptarán artículos en portugués.
8. El artículo propuesto no sobrepasará las veinte (20) páginas de extensión. En casos particulares, se podrán admitir contribuciones de extensión superior.

9. En caso de ilustraciones, gráficos e imágenes, tanto en papel como en soporte informático, es necesario comunicarse previamente con el Consejo Asesor del *BANE*.
10. La letra *bastardilla* (cursiva o itálica) se empleará en los casos siguientes:
 - a) para los títulos de libros, revistas y periódicos;
 - b) para citar formas lingüísticas (p. ej.: la palabra mesa; de la expresión de vez en cuando; del alemán Aktionsart; el sufijo -ón);
11. Las comillas dobles (inglesas o altas) se emplearán para citar capítulos de libros, artículos de revistas, contribuciones presentadas en congresos y colaboraciones editadas en periódicos.
12. Los títulos de libros se escribirán entre comillas dobles españolas o latinas (angulares) en los casos siguientes:
 - a) cuando estén incluidos en un texto compuesto en cursiva (p. ej.: en las citas bibliográficas de libros);
 - b) cuando se encuentren citados en artículos de revistas, capítulos de libros, ponencias de congresos y colaboraciones en periódicos. (p. ej.: BORELLO, RODOLFO A. «Situación, prehistoria y fuentes medievales: “El Aleph” de Borges». En Boletín de la Academia Argentina de Letras. Tomo 57, n.^{os} 223-224 (1992), pp. 31-48.
 - o Las comillas dobles (altas o inglesas) también se utilizarán para las citas de textos que se incluyen en el renglón (p. ej.: el autor señala constantemente el papel de “la mirada creadora” en ámbitos diversos).
 - o Las citas de mayor extensión (cuando pasen los tres renglones) deberán colocarse fuera del renglón, con sangría y sin comillas. Para comentar el texto citado, se emplearán, en todos los casos, corchetes ([]). La eliminación de una parte de un texto se indicará mediante puntos suspensivos encerrados entre corchetes ([. . .]).
 - o Las notas bibliográficas al pie de página se escribirán con número arábigo volado.
 - o Para expresar agradecimientos u otras notas aclaratorias acerca del trabajo, se utilizará una nota encabezada por asterisco, la que precederá a las otras notas. Dicho asterisco figurará al final del título.

- o En el texto de las notas bibliográficas, se evitará el empleo de locuciones latinas para abreviar las referencias (tales como op. cit., 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 FOUQUIER 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.ºs 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.

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.

Días y horarios de atención: de lunes a 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 recibirlo, inscribábase en nuestro sitio electrónico.

Se terminó de imprimir en Impresiones Dunken
Ayacucho 357 (C1025AAG) Buenos Aires
Telefax: 4954-7700 / 4954-7300
E-mail: info@dunken.com.ar
www.dunken.com.ar
Marzo de 2014



BOLETÍN DE LA
ACADEMIA NACIONAL
DE EDUCACIÓN

