

ISSN 0327-0637

103

BOLETÍN DE LA
ACADEMIA NACIONAL DE

EDUCACIÓN

Buenos Aires | Octubre de 2017



BOLETÍN DE LA ACADEMIA
NACIONAL DE EDUCACIÓN



**BOLETÍN
DE LA
ACADEMIA NACIONAL DE EDUCACIÓN**

BOLETÍN
DE LA
ACADEMIA NACIONAL
DE EDUCACIÓN

N.º 103



BUENOS AIRES
2017

BOLETÍN DE LA ACADEMIA NACIONAL
DE EDUCACIÓN

N.º 103

Buenos Aires, octubre de 2017

PROPIETARIO 2017 ACADEMIA NACIONAL
DE EDUCACIÓN

IMPRESO EN LA ARGENTINA

Queda hecho el depósito que marca la Ley 11.723

ISSN 0327-0637

Pacheco de Melo 2084 (C1126AF) CABA - Argentina

011-4806-2818/8817

ane@acaedu.edu.ar - www.acaedu.edu.ar

ACADEMIA NACIONAL DE EDUCACIÓN

COMISIÓN DIRECTIVA

Presidente: Dra. Beatriz Balian de Tagtachian

Vicepresidente 1.º: Dr. Horacio Sanguinetti

Vicepresidente 2.º: Adalberto Rodríguez Giavarini

Secretario: Lic. María Clara Rampazzi

Prosecretario: Dr. José María La Greca

Tesorero: Dr. Héctor Masoero

Protesorero: Pbro. Lic. Juan Torrella

Vocal: Dr. Luis Ricardo Silva

Vocal: Dr. Roberto Manuel Igarza

Vocal: Dr. Julio César Labaké

Revisor de cuentas: Prof. Antonio Francisco Salonia

Revisor de cuentas suplente: Dr. Horacio O'Donnell

PRESIDENTE DE HONOR

Dr. Avelino J. Porto

MIEMBROS DE NÚMERO

Prof. Alfredo M. van Gelderen	1984 ¹¹
Dr. Avelino J. Porto	1984 ²⁷
Prof. Antonio F. Salonia	1984 ²⁸
Dr. Luis R. Silva	1984 ³
Dr. José L. Cantini	1992 ²⁴
Dr. Miguel Petty (S.J.)	1998 ²⁵
Dr. Jorge R. Vanossi	1998 ⁵
Dr. Antonio Battro	1999 ⁹
Dra. Ana Lucía Frega	1999 ¹⁸
Dr. Guillermo Jaim Etcheverry	1999 ³⁰
Dr. Horacio J. Sanguinetti	1999 ²⁰
Dra. María Antonia Ruth Sautu	1999 ²⁶
Dr. Pedro Simoncini	1999 ²

Dr. Pedro Luis Barcia	2003 ²²
Dra. María Antonia Gallart	2003 ¹⁵
Lic. Juan José Llach	2003 ²⁹
Dr. Ramón Carlos Leiguarda	2006 ⁶
Dr. Julio César Labaké	2006 ³²
Prof. María Sáenz Quesada	2006 ¹⁰
Dra. Beatriz Balian de Tagtachian	2009 ²⁹
Dr. Alieto Aldo Guadagni	2009 ³⁶
Dr. Roberto Manuel Igarza	2009 ³¹
Dr. Horacio Alcides O'Donnell	2009 ³⁷
Dr. Adalberto Rodríguez Giavarini	2009 ¹²
Prof. Marta Beatriz Royo	2009 ¹
Dra. Luisa Margarita Schweizer	2009 ¹⁹
Dr. Abel Albino	2011 ⁴
Dr. Hugo Oscar Juri	2011 ⁴⁰
Dra. Marita Carballo	2013 ³⁴
Dr. Héctor Masoero	2013 ³³
Dr. Abel Posse	2013 ²³
Lic. María Clara Rampazzi	2013 ¹⁶
Dra. María Paola Scarinci de Delbosco	2013 ¹⁴
Lic. Juan a. Torrella	2013 ⁸
Dr. José María La Greca	2015 ³⁸
Dr. Edgardo Zablotsky	2015 ¹⁷

El año es el de la sesión en que fue electo académico y establece la antigüedad. El número en el extremo derecho indica el sitio que le corresponde en la sucesión académica.

SITIALES

Domingo F. Sarmiento Académico Presidente

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
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

ACADÉMICOS EMÉRITOS

- Dr. Alejandro Jorge Arví
Dr. Alberto Pascual Maiztegui
Dr. Alberto C. Taquini (h)
Ing. Horacio Reggini
Dr. Marcelo J. Vernengo

ACADÉMICOS CORRESPONDIENTES

Soledad M. Ardiles Gray de Stein (en Tucumán – Argentina)
Miguel Brechner Frey (en el Uruguay)
Patricio Colombo Murúa (en Salta – Argentina)
Ricardo Diez Hochleitner (en España)
Pierre Lena (en Francia)
Catalina Méndez de Medina Lareu (en Corrientes – Argentina)
Francisco Muscará (en Mendoza – Argentina)
César Pelli (en los Estados Unidos)
Miguel Ángel Yadarola (en Córdoba – Argentina)

ACADÉMICA HONORARIA

Dra. Alicia Camillioni

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 Stormi (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 Sobrevida
Prof. Rosa Moure de Vicien
Prof. Cristina Elvira Fritzsche
Prof. María C. Agudo de Córsico
Dr. Ernesto Joaquín Maeder
Dr. John Brademas
Prof. Dr. Jorge A. Ratto
Lic. Juan Carlos Tedesco

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. Beatriz Balian de Tagtachian

Consejo Asesor: Ac. Antonio F. Salonia
Ac. Pedro Luis Barcia
Ac. Roberto Manuel Igarza
Ac. Horacio Reggini
Ac. María Sáenz Quesada

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

SUMARIO

EDUCACIÓN Y PRIMERA INFANCIA

Presentación	
Ac. Avelino J. Porto	19

EDUCACIÓN Y PRIMERA INFANCIA: ABORDAJE INTERDISCIPLINARIO

Neuroeducación. Principios del aprendizaje: implicancias para la enseñanza	
Ac. Ramón Leiguarda	23
Nutrición y desarrollo integral para la Argentina: el aporte de centros y fundación CONIN	
Ac. Abel Albino.....	31
Importancia de la educación en los primeros años de vida	
Ac. Julio César Labaké	43
Familia y primera infancia	
Ac. Beatriz Balian de Tagtachian.....	55
Del éxito o reconocimiento social a la preocupación por la estimulación temprana de calidad en el desarrollo humano	
Ac. Ana Lucía Frega.....	71
El rol de la educación inicial y del primer ciclo de la escuela primaria en la primera infancia: diagnóstico y políticas	
Ac. Juan J. Llach.....	81

EDUCACIÓN Y PRIMERA INFANCIA: EXPERIENCIAS LOCALES, PROPUESTAS Y PLANES NACIONALES

Centros de promoción familiar – Jardines Maternales Municipales. Municipalidad de Villa María – Secretaría de Educación	
Ac. Margarita Schweizer	95

Programa Creciendo Juntos: articulación público-privada para contribuir a la disminución de la mortalidad infantil y a la mejora de la calidad de atención Ana Pedraza, Patricia Subotovsky, Daniela Antoci y Agustina Zenarruza.....	111
El proyecto Lobería y el desarrollo infantil Ac. Juan J. Llach.....	123
Plan nacional de primera infancia y sus avances Lic. Gabriel Castelli.....	137
Pastoral de la primera infancia en zonas vulnerables Lic. Javier Quesada	145

EDUCACIÓN HOY

La desculturización Ac. Jorge Reinaldo Vanossi	153
Palabras pronunciadas por Guillermo Jaim Etcheverry con motivo de recibir la Pluma de Honor 2017 Ac. Guillermo Jaim Etcheverry.....	171
Cinco problemas que enfrenta la universidad argentina Ac. Alieto Aldo Guadagni.....	177
Otras participaciones de académicos en Educación Hoy	191

ACTIVIDADES DE LA ACADEMIA CONFERENCIAS Y JORNADAS

“El cambio educativo: el Colegio Montserrat” M. Montserrat del Pozo	195
“Las buenas prácticas docentes y el interés de los alumnos por la educación” Dr. Miguel Ángel Zabalza.....	195
“Nutrición y desarrollo, la experiencia chilena” Dr. Fernando Monckeberg.....	195
“La educación católica en una sociedad pluralista” Cardenal Giuseppe Versaldi	196

“El método en la investigación en arte” Dr. Carlos Poblete Lagos y Lic. Alicia de Couve	196
“Experiencias innovadoras en escuelas secundarias” Directivos, profesores y estudiantes de Escuela Técnica UBA de Villa Lugano, Instituto San José de Caballito y Colegio Franco Argentino de Acassuso Coordinación: Ac. Dr. José María La Greca	196
“Educación: calidad, evaluación y acreditación” Ac. Prof. Alicia Camilloni, Ac. Dr. Roberto Igarza, Ac. Dr. Jorge Ratto, Mg. Gustavo Mangisch (FUNDECE), Lic. Marcela Groppo (CONEAU), Dr. Juan Carlos Mena (UFASTA) y Dr. Víctor Rene Nicoletti (UNLaM)	197
“Artes y educación: miradas en el Bicentenario del Congreso de Tucumán” Coordinadores: Ac. Ana Lucía Frega y Dr. Julio Viera.....	197

PRESENTACIÓN DE PROYECTO DE LEY Y LIBROS

Ley sobre Educación de la Primera Infancia, Nutrición y Estimulación Temprana	198
Feria del Libro 2017	198
Presentación del libro <i>Manual Oxford de Filosofía en Educación Musical</i>	198

DECLARACIONES

Declaraciones de la Academia Nacional de Educación en relación con los hechos inconstitucionales ejecutados por el estado venezolano contra los ciudadanos.....	200
“Sin evaluación es imposible mejorar la educación”	201

SEMINARIOS

Educación y primera infancia	202
------------------------------------	-----

Educación secundaria: problemáticas y propuestas 202

VISITAS DE FUNCIONARIOS Y DIRECTIVOS

Ing. Andrea Heins, Subsecretaria de Ahorro y Eficiencia Energética del Ministerio de Energía y Minería, y el Prof. Juan Manuel Ojea Quintana, a cargo del Programa de Educación de esa Subsecretaría.....	205
Dra. Cecilia Balagué, Ministra de Educación de la provincia de Santa Fe	205
Lic. Esteban Bullrich, Ministro de Educación y Deportes	205
Dr. Alejandro Finocchiaro, Ministro de Educación de la pcia. de Buenos Aires.....	206
Lic. Jaime Correas, Director General de Escuelas de la pcia. de Mendoza.....	206
Mg. Gabriela Azar, Subsecretaria de Planeamiento e Innovación Educativa del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires	206
Lic. Javier Quesada, Director de Cáritas Argentina, quien presentó el “Plan Emaús de inclusión educativa no formal. Experiencias y resultados”.....	207
Autoridades del Ministerio Nacional de Educación y Deportes: Lic. Mercedes Miguel, Secretaria de Innovación y Calidad Educativa; Lic. Elena Duro, Secretaria de Evaluación Educativa y Lic. Cecilia Veleda, Directora Ejecutiva del INFoD.....	207
Designaciones académicas	208
Noticias de académicos	211
Recordaciones	214
Normas APA para la presentación de trabajos del <i>BANE</i>	217
Información sobre la Academia Nacional de Educación	223

**EDUCACIÓN Y
PRIMERA INFANCIA**

PRESENTACIÓN

AC. AVELINO J. PORTO

El Grupo de reflexión Primera Infancia y Educación de la Academia Nacional de Educación conformado a fines del año 2016 por los académicos Abel Albino, Beatriz Balian de Tagtachian, Ana Lucía Frega, Julio César Labaké, Ramón Leiguarda, Juan José Llach, Miguel Petty (S. J.), Avelino José Porto, Adalberto Rodríguez Giavarini, Margarita Schweizer y Luis Ricardo Silva propuso dedicarse a estudiar el tema desde distintas perspectivas con la coordinación del Dr. Labaké. El propósito era destacar la importancia de la atención de los niños desde el embarazo y los primeros años de vida. Ello permitiría asegurar las condiciones básicas de desarrollo de los bebés, especialmente del cerebro, mediante atención nutricional adecuada, el cuidado afectivo, así como la estimulación, entre otros aspectos. Ellos constituyen las condiciones fundamentales para lograr un adecuado proceso educativo posterior.

Se partió de la idea que cuidar adecuadamente a las personas desde su nacimiento implica un cambio significativo porque procura anticiparse a problemas posteriores y, por tanto, redunda en un mejoramiento general de la sociedad.

En razón de esos intereses, el Grupo, además de reuniones de trabajo, realizó un seminario en su sede el 4 de julio del presente año con participación de diferentes académicos que se dedicaron a tratar el tema desde distintas perspectivas disciplinarias o a presentar trabajos sobre experiencias locales. Asimismo, el Grupo de reflexión invitó a participar a otros especialistas, tales como representantes del Ministerio de Desarrollo Social, Cáritas y el equipo de la empresa Pan American Energy, con Fundasamin. De esa forma, además de la Academia participaron representantes

del Estado, el mercado y la sociedad civil en un ejercicio pleno de pluralismo y trabajo conjunto.

Cada trabajo presentado en esa instancia fue reelaborado y dio lugar a dos resultados diferentes. Por un lado la elaboración de un proyecto de ley expuesto en el Senado el 26 de septiembre del año en curso y por otro, un conjunto de 11 trabajos que se presentan en esta publicación. Esperamos que el aporte contribuya a hacer realidad el lema de la Convención de los Derechos del Niño: “el interés superior del niño” y a favorecer un desarrollo fecundo y en paz para nuestra Nación.

La Academia Nacional de Educación desarrolló este tema con un profundo fervor al advertir el significado que tiene para nuestro país estimular las acciones que ya desarrollan diversas entidades. De allí es como la Academia Nacional de Educación llegó al Parlamento argentino con la esperanza de estimular a los legisladores de la República Argentina para que pueda sancionarse una ley que impulse al máximo las energías de toda naturaleza y, en pocos años, las aptitudes de todos los nacidos en nuestro país logren la plenitud del desarrollo humano.

Ha sido muy gratificante el trabajo de los académicos y de quienes acercaron experiencias. A ello se agregó el interés de los parlamentarios y la oportunidad abierta por la Senadora Liliana Teresa Negre de Alonso.

Nuestro compromiso será continuar con energía los pasos del proyecto presentado y mantener en el seno de nuestra institución una permanente vigilia observando el progreso de las expectativas que nacieron con esta inmejorable propuesta.

EDUCACIÓN Y PRIMERA INFANCIA: ABORDAJE INTERDISCIPLINARIO

NEUROEDUCACIÓN PRINCIPIOS DEL APRENDIZAJE: IMPLICANCIAS PARA LA ENSEÑANZA

*Neuroeducation
Learning principles: implications for teaching*

AC. RAMÓN LEIGUARDA
Academia Nacional de Educación
rclleiguarda@gmail.com

Resumen

La educación permite a los seres humanos trascender los límites de la evolución biológica. La experiencia que la educación provee produce los cambios modificando el cerebro. La neurociencia nos posibilita comprender estos procesos a un nivel de detalle y especificidad que es muy importante para la educación. La plasticidad funcional es la habilidad del cerebro de adaptar su comportamiento a las experiencias internas y externas. En relación con la plasticidad, subyace el concepto de periodos sensibles, *i.e.* aquellas épocas durante el desarrollo cerebral en las cuales sería más fácil modificar, a través del entrenamiento y el aprendizaje, las redes neurales. Por lo tanto, desde el punto de vista de la neurociencia, el aprendizaje y la educación pueden ser definidos como el proceso de desarrollar circuitos neuronales en respuesta a estímulos externos y de controlar y adaptar los estímulos apropiados, respectivamente.

En esta presentación también serán remarcados los efectos sobre el aprendizaje de las intervenciones nutricionales, el sueño y la actividad física. Asimismo, se describirán diferentes estrategias que pueden ser efectivas en el aprendizaje de los estudiantes tanto en clase como fuera de ella. La capacidad del cerebro de responder a dependencias abstractas es un mecanismo poderoso de aprendi-

zaje que subyace nuestro conocimiento conceptual y requiere ser comprendido y transmitido por los educadores.

Por lo tanto, el verdadero objetivo para la educación sería cruzar los límites disciplinarios y adoptar el método científico.

Palabras clave: Primera infancia – Neurociencia y aprendizaje – Plasticidad funcional

Abstract

Education enables human beings to transcend the limits of biological evolution. The experience that education provides modifies the brain. Neuroscience allows us to understand these brain-changing processes with a level of detail and specificity that is extremely valuable for education. Functional plasticity refers to the capacity of the brain to adapt its behavior in response to external and internal stimuli. Related to brain plasticity is the concept of sensitive periods, i.e. certain time windows during which it could be easier to modify neural networks through training and learning. Therefore, from the viewpoint of neuroscience, learning and education can be defined as processes that involve developing neuronal circuits in response to external stimuli and controlling and adapting specific stimuli.

This paper also draws attention to how learning is affected by nutritional intervention, sleep and physical exercise, as well as to different strategies that may prove effective in student learning both within and outside the classroom. The brain's capacity to respond to abstract dependencies is a powerful learning mechanism that underlies conceptual knowledge and should be understood and transmitted by educators.

Thus, the true goal of education should be to go beyond disciplinary boundaries and embrace the scientific method.

Keywords: Early childhood – Neuroscience and learning – Functional plasticity

Introducción

En los últimos veinte años ha habido un creciente interés en aplicar los nuevos conocimientos de neurociencias al campo educacional incluyendo el aprendizaje, el lenguaje y las matemáticas. Así nace la **Neuroeducación** (NE), que es una disciplina que integra los campos de la neurociencia, la biología, la psicología, la ciencia cognitiva y la educación para comprender mejor cómo aprendemos y cómo tal información puede ser usada para crear métodos de educación más efectivos, currícula y políticas educacionales. La NE es un campo conceptual nuevo que va más allá de sus componentes originales.

El concepto de plasticidad cerebral es fundamental en relación con la influencia de la investigación neurocientífica en la educación. De acuerdo a Minsky (1986), la principal actividad del cerebro es su capacidad de modificarse. Las redes neurales cambian, se reorganizan en respuesta a estímulos sensoriales así como también a estímulos internos (pensamiento, imaginación, hormonas, etc). **La plasticidad funcional** es la habilidad del cerebro de adaptar su comportamiento a las experiencias externas e internas. La experiencia determina qué conexiones cerebrales son fortalecidas y cuáles son eliminadas. Se ha demostrado que las experiencias educacionales pueden influenciar la anatomía funcional cerebral de los niños en entrenamiento.

Desarrollo cerebral

Cuando el niño nace ya hay un considerable desarrollo cerebral. La mayoría de las células cerebrales (neuronas) que conforman el cerebro maduro ya se han formado y han migrado al área cerebral apropiada. **Estructuras cerebrales** tales como el lóbulo temporal, donde está representada la audición, y la corteza occipital, donde yace la visión, están presentes y se especializan progresivamente a medida que el niño experimenta estimulación de medio. La estimulación de medio determina la especialización,

ya que las conexiones entre las células cerebrales crecen dentro y entre diferentes estructuras en respuesta a los estímulos externos. La conectividad (sinaptogénesis) es una experiencia dependiente que posibilita la plasticidad a lo largo de la vida en relación con nuevos aprendizajes y refleja el tipo de mecanismo de aprendizaje que puede ser de mayor interés para la educación.

Un concepto relacionado con la plasticidad cerebral es el de periodos sensibles. Los periodos **sensibles** son aquellas épocas durante el desarrollo cerebral en las cuales sería más fácil modificar a través del entrenamiento y el aprendizaje las redes neurales. Desde el punto de vista de la neurociencia, el aprendizaje puede ser definido como el proceso de formación y desarrollo de los circuitos neurales en respuesta a los estímulos recibidos del medio, y la educación como el proceso de control y suplemento de los estímulos necesarios para configurar los circuitos neurales; particularmente si consideramos que la arquitectura funcional del cerebro humano es un sistema complejo que consiste en una amplia variedad de **redes o circuitos** organizados en paralelo, que operan como módulos funcionales y son selectivamente comprometidos por demandas internas y externas.

Aprendizaje

Un área de investigación intensa en neuroeducación es el estudio acerca de cuáles son las estructuras cerebrales que se activan con los aprendizajes de diferentes tópicos o cuando se realizan distintas pruebas; tales investigaciones muestran la relación entre estructura y función.

Las estructuras neurales comprometidas en el aprendizaje son múltiples. Algunos ejemplos de correlación de **estructura-función** con implicancias educacionales son: 1) Las palabras de acción, tales como comer y patear, cuando son oídas activan en resonancia magnética funcional la región temporoparietal izquierda implicada en la comprensión del lenguaje, como así también las

áreas motoras responsables de mover la boca o la pierna. Es decir, las estructuras neurales comprometidas en una acción también contribuyen con nuestra comprensión conceptual de qué significa comer y patear.

La mayoría de las experiencias ambientales son multisensoriales; por lo tanto, las conexiones entre diversas estructuras cerebrales son múltiples. Como el aprendizaje entonces se codifica en amplias redes neurales a través de experiencias previas, estas redes pueden ser activadas aun cuando un aspecto particular de una información sensorial en una experiencia determinada está ausente. Esto es la habilidad del cerebro de responder a **dependencias abstractas** en una constelación particular de estímulos sensoriales. Por ejemplo, la tos durante un discurso que oscurece la palabra (el cerebro rellena la palabra perdida). El desarrollo de las dependencias abstractas es un mecanismo poderoso de aprendizaje. Aquello que es común a la exposición de una constelación particular de estímulos en ocasiones múltiples se codifica más intensamente en el cerebro que cuando estos difieren, es decir, las conexiones cerebrales son más extensas y firmes. Este mecanismo neural está oculto tras el conocimiento conceptual y es común al aprendizaje de todo tipo, ya sea perceptual, emocional, físico, etcétera, pues permite que el individuo extraiga los principios o reglas que subyacen a un determinado caudal de conocimiento.

Un aspecto importante relacionado con el punto anterior es la teoría de la incorporación de la cognición, que postula que las **experiencias sensoriomotoras** apropiadas son necesarias para el desarrollo de la cognición. Ej.: La lectura es facilitada por la escritura, pero no por el tipeo de la palabra. Un estudio realizado en China demostró claramente que la escritura tradicional aumenta significativamente la capacidad de leer, mientras que el uso de la computadora y, en particular, un tipeo chino llamado PINGYIN la deteriora. Asimismo, desde hace tiempo se conoce que la escritura beneficia la memoria y el aprendizaje, así como el desarrollo cerebral en general y el desarrollo de las habilidades motoras finas

en particular. En el 2004 el estudio PISA internacional demostró que una computadora en la habitación de un niño disminuye la *performance* escolar. A igual resultado arribó un estudio israelí en relación con la escuela elemental como así también con la escuela media.

Asimismo, se ha demostrado que las **intervenciones nutricionales**, el **ejercicio** y el **sueño** mejoran los resultados educacionales. Por ejemplo, a) la provisión de un desayuno escolar adecuado en suplemento vitamínico mejora la asistencia y el desempeño escolar; b) el ejercicio aeróbico adecuado y un medio apropiado son indispensables; los niños adoptados muestran una recuperación gradual de las funciones cognitivas cuando se los compara con los niños que viven en un orfanato; c) el sueño, particularmente no REM, mejora la consolidación de la memoria, una breve siesta facilita el aprendizaje en niños en edad preescolar.

El aprendizaje de los estudiantes tanto en clase como fuera de ella puede mejorarse a través de **diferentes estrategias**. Las que demostraron ser más efectivas son **a) la práctica de recuperación** a través del examen, que es más efectiva que reestudiar el tópico y además el material aprendido de esta forma puede transferirse a situaciones nuevas y, **b) la práctica de espaciar los episodios** del estudio; es decir, distribuir una lección a lo largo de varios días y no presentarla en la misma cantidad de tiempo en solamente un día; se ha demostrado que esta estrategia es ventajosa a través de un amplio espectro de dominios y pruebas tales como aprendizaje motor y de estadísticas, memoria, reconocimiento y precisión de vocabulario, etc.; **c) intercalar diferentes tópicos** durante el estudio promueve el aprendizaje si se lo compara con agrupar la totalidad del material; por ejemplo: la presentación de un bloque de 20 problemas de multiplicación y división se aprende, pero también se olvida más rápido que cuando se intercalan los problemas de división y multiplicación; **d) el modelo primario de metacognición** propone que el estudiante en general evalúe el aprendizaje y use esta evaluación para regular las estrategias del

estudio. En realidad, una de las funciones del educador es enseñarles a los estudiantes a evaluar adecuadamente el estado de sus propios conocimientos. Recordar y juzgar cuán adecuadamente se va a recordar son procesos distintos y mediados por regiones cerebrales diferentes. Por lo tanto, el educador más efectivo es aquel que incorpora instrucciones acerca de cómo los estudiantes deben usar la metacognición para seleccionar y modificar las estrategias de estudio y mejorar el aprendizaje. Por último, **e) la transferencia del aprendizaje a otros dominios del conocimiento** y nuevos contextos, ya sean físicos, temporales, funcionales o sociales es crucial para el aprendizaje. De acuerdo a Aterton, la transferencia del aprendizaje puede ocurrir siempre y cuando las regiones cerebrales activadas en diferentes contextos se encuentren interconectadas.

Los educadores deben saber cómo enseñar para motivar a los estudiantes de forma tal que mejoren la autorregulación y desarrollen un conocimiento flexible que pueda ser retenido y usado durante largos períodos de tiempo; es decir, fomentar las competencias del aprendizaje de por vida. Sin duda y siguiendo a Albert (2009) “Debemos mirar el arte de la educación a través de los lentes críticos de la ciencia si queremos sobrevivir”. Asimismo, como remarca Goswani (2012) “El verdadero objetivo para la educación sería cruzar los límites disciplinarios y adoptar el método científico”. Sin embargo, la advertencia de Williams James hace más de 100 años debe tenerse también en consideración. Decía “la psicología o neuropsicología es una ciencia y enseñar es un arte; y la ciencia nunca genera arte por ella misma. Una mente inventiva intermedia debería realizar la aplicación”.

Referencias bibliográficas

- ALBERT, B. (2009). Making a science of Education. *Science*, 323, 15.
BLAKE, P. R. & GARDINER, H. (2007). A first course of mind, brain and education. *Mind, Brain and Education*, 1, 61-65.

- BLAKMORE, S. J. & FRITH, U. (2005). *The learning brain: lessons for Education*. Malden MA Blackwell Publishing (pp. 28-41).
- CAREW, T. J. & MAGSAMEN, S. H. (2010). Neuroscience and Education: and ideal partnership for producing evidence-based solutions to guide 21 (st) century learning. *Neuron*, 67, 685-688.
- GOSWANI, V. & SZÜCS (2011). Educational Neuroscience; Developmental mechanisms; towards a conceptual framework. *Neuroimage*, 57, 651-658.
- MINSKY M. (1986). *The Society of Mind*. New York: Simon and Schuster.
- MYO NYEIN AUNG, JURAIPORN SONBOONWONG, VARAPOL JA-ROONVANICKKUL & PONGSAK WANNAKRAIROT (2016). Possible link between medical students' motivation for academic work and the time engage in physical exercise. *Mind, Brain and Education*, 10, 264-271.
- ROSCH, E. (1978). Principles of categorization. En: E. Rosch and B. B. Lloyd (eds) *Cognition and Categorization* (pp. 27-48). Hillsdale NY: Erlbaum.

NUTRICIÓN Y DESARROLLO INTEGRAL PARA LA ARGENTINA: EL APORTE DE CENTROS Y FUNDACIÓN CONIN

*Nutrition and comprehensive development for Argentina:
the contribution of CONIN Foundation and its Centers*

AC. ABEL ALBINO
Academia Nacional de Educación
abelalbino@gmail.com

Resumen

Los Centros y Fundación CONIN colaboran de manera intensiva para erradicar la desnutrición infantil en la Argentina, comenzando por Mendoza para luego extenderse al resto de América Latina y el mundo.

En el presente trabajo se exponen metas para combatir la pobreza y mejorar de manera inmediata la aplicación de políticas públicas, uniendo las ofertas del Estado y las ONG con las necesidades reales de las personas, sin depender de ningún intermediario.

Palabras clave: Primera infancia – Pobreza – Desnutrición infantil – Centros CONIN.

Abstract

CONIN Foundation and its Centers collaborate intensively to eradicate child malnutrition in Argentina, starting from Mendoza and then spreading to the rest of Latin America and the world.

This paper sets out goals to combat poverty and quickly improve the implementation of public policies, bringing what the State and NGOs offer in line with the real needs of people, without relying on intermediaries.

Keywords: Early childhood – Poverty – Child malnutrition – CONIN Centers.

Resolver el grave problema de la desnutrición infantil y garantizar el pleno desarrollo en la Primera Infancia, como etapa fundacional de la plenitud personal y de la futura personalidad, resulta prioritario en nuestro país.

Según la CEPAL, el 28% de la población de América Latina y el Caribe sufren pobreza: 167 millones de pobres. De todos ellos, 71 millones viven en situación de extrema pobreza o indigencia total. A pesar de los grandes esfuerzos, desde el 2012, los índices de pobreza se mantienen estancados y, en este contexto, **la mayoría de los niños son pobres y la mayoría de los pobres son niños**. Esto sucede principalmente debido a la falta de articulación entre políticas públicas que no logran compatibilizar las visiones individuales con la implementación de soluciones universales. Lo que más impacta es la falta de tecnología aplicada para visibilizar y combatir la pobreza, por lo que, actualmente, la realidad de los más vulnerables es desconocida por la mayoría.

Hoy las luces de alarma se encienden cuando un ciudadano no paga sus tributos, pero no lo hacen cuando un niño está en riesgo.

Historia de Fundación CONIN

CONIN fue fundada por el Dr. Abel Pascual Albino en la provincia de Mendoza, en la Argentina, el 4 de septiembre de 1993. Albino tomó el exitoso modelo de CONIN Chile, ideado por su fundador el Dr. Fernando Mönckeberg, quien logró exitosamente quebrar el flagelo de la desnutrición infantil en su país, y gracias al cual Chile posee el índice más bajo de desnutrición de Latinoamérica. El modelo chileno (Centros de Tratamiento) fue complementado en la Argentina con los Centros de Prevención de Desnutrición Infantil y Promoción Humana.

Primero se formó en Las Heras (Mendoza), en el Algarrobal, el Centro de Prevención de la Desnutrición Infantil y Promoción Humana que luego se trasladó a la localidad de El Plumerillo, donde actualmente se trabaja con 300 niños y su grupo familiar.

promoviendo hábitos saludables de salud, higiene y nutrición. Algunos años más tarde, se inaugura el primer y único Centro de Recuperación para Lactantes Desnutridos Madre Teresa de Calcuta, donde ya se han recuperado más de 2600 niños desnutridos graves, habiéndose muerto un solo niño en diciembre de 2016.

Distintas asociaciones se han sumado, adoptando la metodología CONIN en materia de prevención de la desnutrición infantil y promoción humana, y conformaron así la “Familia CONIN”, una red de Centros distribuida por todo el país. Actualmente, CONIN lleva replicados más de 100 Centros de Prevención distribuidos en 18 provincias de la Argentina. A su vez, existen Centros CONIN en la República del Paraguay, en la República del Perú, y en Gambia (África Ecuatorial).

La importancia de la buena nutrición infantil

El Dr. Fernando Mönckeberg afirma que la debilidad mental generada por la desnutrición es la única que se puede prevenir y revertir, y es la única creada por el hombre. A su vez, explica que en el primer año de vida de un niño es fundamental la buena alimentación (nutrición y estimulación) para que pueda desarrollar todo su potencial.

Si en los dos primeros años hubo carencias graves, los efectos de la desnutrición producida son difícilmente reversibles. En el embarazo y dos primeros años de vida se juega la suerte del sistema nervioso central. Es la etapa del cableado neurológico, es la primavera del sistema nervioso; el cerebro es el órgano que más rápidamente crece. Cuando nace, el cerebro pesa 300 gramos, el 10% de su peso corporal. Si el niño es prematuro o desnutrido fetal tiene posibilidades de vida si su cerebro pesa al menos 35 gramos. De los 100.000 a 140.000 millones de neuronas que tenemos en los 3 milímetros de espesor de la corteza cerebral, cada neurona emite entre 5000 y 15.000 cables, el 50% de estos cables son consecuencia de una buena alimentación y el otro 50% de una buena estimulación. Aquí la genética y la epigenética, y fundamentalmen-

te el ambiente, “hacen lo suyo”. Si el niño se cría en un ambiente chato y gris, sin amor, sin colores, sin música, sin alegría, de pobre vocabulario, con figuras maternas o paternas desdibujadas cuando no ausentes o violentas, sin fotos que recuerden gratos momentos, en viviendas de las cuales dan más ganas de huir que de quedarse, tendrá un pobre cableado neurológico. El niño necesita alimentación material para el cuerpo y alimentación espiritual para el alma, que le dará la estimulación motora, afectiva, social, visual, auditiva, en definitiva, el niño necesita amor, necesita familia, necesita a su madre, necesita buenos ejemplos. Solo en estas condiciones se podrá desarrollar todo su potencial genético que le permitirá tener, el día de mañana, igualdad de oportunidades.

Desarrollo del cerebro

El cráneo de un niño al nacer tiene una circunferencia de 35 centímetros, aproximadamente, y crece un centímetro por mes en el primer año llegando a los 47 centímetros. El segundo año aumentará dos centímetros más, uno por cada semestre.

El cerebro de un niño al nacer pesa entre 35 y 70 gramos si es desnutrido intrauterino (300 gramos, si no lo es) y a los 14 meses alcanza los 900 gramos, es decir, el 80 % de lo que pesa un cerebro adulto (1200 g).

Este aumento vertiginoso se debe a que en esta etapa es cuando las neuronas tienen la mayor actividad en interconexiones. Cada neurona puede crear 15.000 conexiones, dependiendo de la nutrición y estimulación recibidas. Si hay desnutrición, las conexiones son mínimas y el cráneo se llena de líquido cefalorraquídeo solamente, lo que produce debilidad mental, una base insuficiente para el desarrollo de habilidades y el aprendizaje.

Centros CONIN

Cada Centro CONIN se lleva adelante con el método probado, exitoso y profesionalizado, que incluye: atención del niño por

el médico pediatra, nutricionista, psicopedagoga, estimulador, trabajador social; promoción humana para la madre y la familia: educación nutricional, educación para la salud, fomento de la lactancia materna, jardines maternales e infantiles, asistencia alimentaria complementaria, ropero familiar, escuelas para padres, lectoescritura para analfabetos, prevención de adicciones, escuela de artes y oficios, escuela de capacitación agraria, inmunización, documentación y legalización, y fortalecimiento de la familia.

Hemos dado un gran y decisivo paso al haber firmado un convenio con el Ministerio de Desarrollo Social el 27 de abril de 2016, que nos permite complejizar cada uno de nuestros centros. Es la primera vez que se nos convoca desde la autoridad máxima de la República. Sin embargo, al tener la Argentina un 48% de pobreza infantil y más de un 1.200.000 niños pobres menores de 4 años, debemos con urgencia remediar esta desigualdad que marcará el futuro de la nación.

Contamos con gente valiosa y profesionales destacados para poder hacerlo. En sus más de 44 años de vida, la Fundación CONIN Chile, liderada por mi maestro el Dr. Fernando Mönckeberg, logró quebrar la desnutrición infantil allí que, cuando comenzó su labor, tenía los peores indicadores de América Latina. Luego, hace 24 años, acompañados por él, fundamos CONIN Argentina, desarrollando en Mendoza el Primer Centro de Recuperación Nutricional del país y también el primer Centro de Prevención de Desnutrición del mundo; estos centros de prevención han sido replicados 105 veces en el país (en 18 provincias) y 9 en el extranjero.

Todos los que hacemos CONIN queremos ser forjadores de un éxito que debe ser el de todos los ciudadanos y gobernantes, y el de las generaciones que vendrán. Para ello necesitaremos un gigantesco voluntariado nacional integrado por todos aquellos argentinos que quieran participar en la tarea de erradicar la desnutrición infantil y reconstruir la familia argentina.

La desnutrición es el resultado final del subdesarrollo.

¿Y si comenzamos por la primera infancia para combatir la pobreza?

¿Y si con la ayuda de la tecnología pudiéramos visibilizar las situaciones de los más vulnerables, mediante la búsqueda de información integral, nominal, individual, georreferencial, monitoreada en el tiempo y compartida con todos los actores implicados? Esto, que es posible, está siendo realizado por lo que ha hecho de modo ejemplar el gobierno de la provincia de Salta a través de su Ministerio de Primera Infancia.

¿Y si además se impulsara un modelo donde la sociedad institucionalizada y los ciudadanos se unieran con el Estado a través de un esquema colaborativo para definir, ejecutar y controlar las políticas públicas sociales?

Todo ello nos permitiría mejorar de manera inmediata la aplicación de políticas públicas, uniendo las ofertas del Estado y las ONG con las necesidades reales de las personas sin depender de ningún intermediario. De esta forma, nos concentraríamos en las causas, y no solo en las consecuencias, elaborando estrategias zonales concretas y puntuales, desarrollando sistemas que permitan identificar y alertar sobre los riesgos existentes en una comunidad, y superando las visiones individuales que existen tanto en el Estado como en la sociedad civil.

Cuando el niño tiene poco alimento, lo que se da siempre en la pobreza extrema, el desempleo, el subempleo y la indigencia, para subsistir se cancelan dos programas vitales y así ahorra hasta el 70 % de su energía basal. El primero es la bomba de sodio, por lo cual se deshidrata rápidamente y, a continuación, cancela su programa de defensas y se infecta con facilidad. Así las cosas, los certificados de defunción dicen muerte por gastroenterocolitis, tuberculosis, meningitis o septicemia (...). Sin embargo, la verdadera causa es la desnutrición infantil.

En pos de esa gran nación que anhelamos, la Fundación CONIN propone multiplicar los Centros de Prevención instalándolos en cada uno de los múltiples lugares donde ahora son necesarios. Y estos centros, para ser eficaces, necesitan que, donde se instalen, el Estado vuelque sus esfuerzos de política social procurando cinco metas esenciales para el desarrollo, con la gradualidad progresiva que la realidad haga posible:

1. ***Estimular y alimentar el cerebro del niño adecuadamente en el primer año de vida y, mejor aún, en el embarazo y primer año.*** En efecto, la mujer embarazada debe ser objeto de todo cuidado y protección. Debemos recordar siempre que nuestro país es enormemente grande, notablemente rico y peligrosamente vacío. “Gobernar es poblar”, dijo Alberdi hace 150 años, quien nos advertía en ese entonces que debíamos tener por lo menos 80 millones de habitantes para que el país funcione. Tenemos que considerar que la Argentina tiene diez veces más territorio que Italia y la mitad de su población. Cada embarazada nos aporta un ciudadano más. Entre todos debemos lograr que ese niño pueda desplegar su potencial genético, para tener igualdad de oportunidades. Debemos procurar que cada niño tenga una escuela donde ir, un agente sanitario que lo asista y una dieta equilibrada que le posibilite un desarrollo físico y mental adecuado. Esto ya no depende de las posibilidades físicas o financieras. Esta es una cuestión de prioridad política.
2. ***Educar ese cerebro.*** La educación es una semilla maravillosa, pero como toda semilla, necesita un sustrato donde sembrarse, y el sustrato ideal para sembrar educación es un cerebro intacto, estimulado y alimentado adecuadamente. “Hay que hacer de la patria una gran escuela”, advertía Sarmiento hace 150 años, y esa pasión, esa filosofía, llevó a la Argentina a ser el primer país del mundo en quebrar el analfabetismo. El *asombro del mundo* nos llamaban, y seguimos siendo el asombro del mundo porque del 7º lugar del planeta bajamos a la posición 86. “Hay

que educar al soberano”, decía Sarmiento. Tenía razón. Un pueblo solo es soberano si es educado.

3. **Cloacas.** En esta oportunidad, debemos rescatar la opinión de quien fuera el primer Ministro de Salud de la República Argentina, el prestigioso médico de Santiago del Estero, Dr. Ramón Carrillo quien decía, “...los hongos, los virus y las bacterias, como causas de enfermedad, son pobres causas comparadas con el daño tremendo que causa la falta de saneamiento ambiental”. Necesitamos el compromiso de toda la nación en continuar lo que se ha iniciado de dotar de esta estructura mínima a todos los habitantes.
4. **Agua corriente y caliente.** Sarmiento nos advertía que el agua es como “la sangre de un cuerpo”. Si el Estado impulsara como política social la provisión de agua potable y caliente, modernizaríamos la consigna con la que tuvo notable éxito el Imperio Romano: carreteras, agua y derecho. Sin agua caliente no hay higiene. El agua potable es un derecho humano, y en el estado evolutivo del desarrollo mundial, también lo es el agua caliente.
5. **Luz eléctrica.** “La luz es como la vista, no hay derecho que una persona quede ciega después de las seis de la tarde”, decía Sarmiento. Cuando uno permanece dentro de un rancho nota que no tienen ventanas, pues de esa manera se protegen del frío y al no haber ventanas, tampoco hay luz al atardecer. Tampoco mesas donde los chicos pueden hacer sus deberes. Según lo precedente, la Fundación CONIN propone como primeras directrices, lo siguiente, de acuerdo al criterio de gradualidad progresiva que hemos mencionado:

Propuestas operativas

1. Realizar un Mapa de la Desnutrición en la Argentina (MDA). Sin estadísticas reales, CONIN no podría hacerse cargo eficaz y seriamente de afrontar esta responsabilidad. Sería la primera

etapa del trabajo y, aunque planteada como diagnóstico, es parte de las acciones contra la desnutrición.

2. Los relevamientos nos deben permitir visibilizar las situaciones de los más vulnerables, mediante la búsqueda de información, integral, nominal, individual, *georreferencial*, monitoreada en el tiempo y compartida con todos los actores implicados. Hacemos especial hincapié en esto último: el problema de la desnutrición no se soluciona solamente desde un ministerio, se resuelve desde las acciones conjuntas de distintos ministerios que, con un trabajo coordinado de todos ellos, se logrará ir focalizando en diversas actividades en pos de lograr un mismo fin común.
3. Fortalecer en infraestructura, capacitación y recurso humano a los 105 Centros de Prevención de Desnutrición Infantil y Promoción Humana, esparcidos en 18 provincias del país.
4. **En una segunda etapa, a mediano plazo**, se propone la apertura de nuevos Centros CONIN en cada una de las localidades donde sea necesario dar cobertura a la problemática de la *desnutrición* y la *estimulación*. Al accionar de un Centro CONIN, se debería agregar la erradicación de los ranchos, reemplazándolos por viviendas sociales en las cuales tengan cloacas, luz eléctrica, agua corriente y caliente.
5. Desarrollar unidades de CONIN itinerantes para cubrir aquellos parajes rurales, poblaciones aborígenes y zonas inhóspitas del territorio nacional. Definiremos el método según la distancia de kilómetros, como así también, la frecuencia que requerirá tal o cual sitio (semanal, quincenal o mensual). También daremos prioridad al equipamiento que se va a necesitar, que deberá ser adaptado a la movilidad que se le pretende dar a esos CONIN itinerantes. A su vez, se propondrá trabajar en conjunto con las escuelas, iglesias, municipios, OSC locales, entre otros actores, para poder dar la atención anhelada. A tal fin, debería confeccionarse un registro de las entidades dispuestas a aplicar la metodología CONIN. También se deberían

- tener en cuenta los aportes de otros proyectos dedicados a una problemática similar.
6. Crear una unidad de Educación Nutricional y control antropométrico para cada Centro de Desarrollo Infantil que permita mejorar los hábitos alimentarios de la población asistida y se deriven al Centro CONIN más cercano los casos de desnutrición.
 7. Construir Centros de Recuperación para desnutridos graves, tal cual se realizó en Mendoza, en sitios estratégicos de nuestra nación. Fundación CONIN tiene actualmente uno solo, mientras que Chile edificó para su política de estado 34 centros, llegando a tener una capacidad de 1600 camas. El Dr. Fernando Mönckeberg demostró que en aquellos, en comparación con los hospitales tradicionales donde se morían infectados, sucedía lo siguiente: la mortalidad del 28% bajaba a un 2,8%, el tiempo de internación de tres meses disminuía a un mes, los reingresos de cuatro por año (totalizando 120 días de internación) bajan a 0, porque se trabaja sobre la familia; y finalmente, el costo de 300 dólares día/cama (que es lo que vale, internacionalmente hablando, una cama hospitalaria) desciende a 30 dólares.
 8. Usar como base de capacitación inicial los Centros Modelo establecidos en la localidad de las Heras, Mendoza. Sin perjuicio de la movilidad física de las personas que componen los centros nombrados, allí se encuentra el núcleo intelectual, profesional y humano, que permitió hacer de CONIN un paradigma nacional e internacional digno de imitar.
 9. Zonificar el territorio para establecer prioridades. Será trascendental tener el MDA cuanto antes, para poder racionalizar los recursos humanos y económicos de la forma más eficaz posible. No es un dato menor para avanzar con pasos sólidos, el hecho de identificar los factores gubernamentales y de la sociedad civil que operan en cada zona.

10. Promoveríamos, con el apoyo de distintas entidades, la firma de un pacto de todas las fuerzas políticas para la elaboración y tratamiento de un Proyecto de Ley que establezca los principios enunciados como Política de Estado para erradicar la desnutrición, aspecto clave para atender los problemas de la población más vulnerable del país.
11. Igualmente, más allá de la estructura que se creará, es vital tener una sinergia activa con el Ministerio de Educación, que ha propuesto la construcción de 3000 jardines en todo el país, motivado en los 638.000 niños de entre 3 a 5 años que no asisten a jardines de infantes, así como con otros planes nacionales como la AUH, Plan Nacional del Agua y otros más.
12. Crear los mecanismos para acceder a sistemas informáticos que otorguen poder y libertad suficiente para operar descentralizadamente a lo largo de la Argentina. La plataforma Red Mundial CONIN, infraestructura tecnológica donada por Microsoft y llevada a la práctica por el Gobierno de Salta (su mantenimiento hoy está a cargo del Ministerio de la Primera Infancia), debe ser un eje de referencia para replicar porque su funcionamiento a escala nacional hará que todos los centros de CONIN puedan conectarse y empezar a cargar información de la historia clínica de los niños a través de internet. De esta forma, se podrá acceder desde cualquier sitio del mundo a la historia clínica y evolución de cada niño y embarazada que estén en programa dentro de un centro CONIN, lo que hará que las soluciones sean alcanzadas por visiones complementarias.
13. Se debiera legitimar un engranaje en el que se envíe a los dispositivos de atención CONIN a todos los niños menores de dos años con desnutrición, ya fuera desde los hospitales pediátricos o los detectados en los centros de atención primaria.

El hambre es un síntoma. Y se trata en 15 minutos. Eso no quiere decir que el niño esté bien. La desnutrición es una patología individual y social, y su tratamiento **puede llevar una generación.**

Es necesario hacer un abordaje integral de la desnutrición infantil y del tratamiento de la Primera Infancia, etapa fundacional de la educación.

El grave problema de la Argentina, América Latina y el escándalo del mundo es el recurso humano dañado por la miseria y la injusticia. La principal riqueza de un país es su capital humano, y si este está dañado, no tendrá futuro.

La enseñanza íntima adquirida por la Fundación CONIN en estas décadas de trabajo, luchando contra la pobreza y la desnutrición, nos hace pensar que saldremos adelante el día en que entendamos que todos juntos debemos trabajar, los gobiernos, las organizaciones no gubernamentales, el empresariado, las iglesias y la comunidad toda, junta, trabajando siempre unidos, detrás de un ideal: **somos responsables de hacer de la República Argentina una gran nación. Para ello este es un trabajo y un compromiso insoslayable.**

Referencias bibliográficas

- ALBINO, A. ET AL. (2016). *Así se combate la desnutrición*. Rosario: Gráfica Amalevi, p. 52.
- Fundación CONIN (2015). *Convenio Fundación CONIN – Gobierno de Salta*. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=8P0XhAkX21g&spfreload=10>.
- MÖNCKEBERG, F. (2003). *La desnutrición grave en el niño menor*. Santiago de Chile: Creces, INTA, Santiago de Chile, p. 2.
- VIGO GASPAROTTI, G. (2017). *¿Por qué no podemos bajar el 30% de pobreza?* Buenos Aires: Infobae. Recuperado de: <https://www.infobae.com/opinion/2017/03/28/por-que-desde-hace-decadas-no-podemos-bajar-el-promedio-de-30-de-pobreza/>.

**IMPORTANCIA DE LA EDUCACIÓN EN LOS
PRIMEROS AÑOS DE VIDA
FUNDAMENTO DESDE LA PSICOLOGÍA
Y LA PEDAGOGÍA.
LA MOTIVACIÓN TEMPRANA Y LA
ALFABETIZACIÓN EMOCIONAL.
RESPONSABILIDAD DE LA
MATERNIDAD-PATERNIDAD**

The importance of education in the first years of life.

Psychological and pedagogical bases.

Early motivation and emotional literacy.

Motherhood-parenthood responsibility

AC. JULIO CÉSAR LABAKÉ

Academia Nacional de Educación

labakejuliocesar@arnet.com.ar

Resumen

El gran desarrollo de las neurociencias y de las ciencias del hombre nos ha permitido comprender con mayor fundamento la importancia capital de los primeros años, ¡y meses!, de cada niño para la plenitud de su vida. Hay una relación que de ninguna manera se podría obviar, y es el vínculo marcado por la transmisión genética y por el mundo de afectos que surgen de la responsabilidad de haber traído al mundo a un ser humano que necesitará de la contención y del acompañamiento de los padres por un período mayor que el de cualquier otro ser viviente.

Esta necesidad original y definitiva de la figura amorosa de la madre y luego de ambos padres, en paralelo con la perentoria de una adecuada alimentación, son las razones que nos deben convencer para orientar nuestra responsabilidad educativa en la primera infancia, centrada en la figura de la madre. A ella hay que

garantizarle la posibilidad de alimentar al hijo correctamente y de amarlo y estimularlo plenamente para que desarrolle al máximo su cerebro y para que adquiera las tres experiencias.

Palabras clave: Primera infancia – Estimulación temprana – Neurociencias – Alfabetización emocional – Educación inicial – Responsabilidad de la maternidad-paternidad.

Abstract

The growing development of neurosciences and human sciences has allowed us to better understand the fundamental relevance of the first years –and months!– of every child's life for it to be a fulfilled life. There is a relationship that cannot be disregarded: the bond marked by genetic transmission and by the circle of loved ones arising out of the responsibility of having brought a human being to the world who will need parental support and company for longer than any other living creature.

This initial and defining need for the loving figure of a mother and then of both parents, in parallel with the mandatory need for adequate nourishing, are the reasons that have to convince us to gear our educational responsibility in the early stages of childhood towards the figure of the mother. The possibility to feed her child adequately and to fully love him and stimulate him has to be guaranteed, so that his brain can develop to its highest potential and acquire the three fundamental experiences.

Keywords: Early Childhood – Early Stimulation – Neuroscience – Emotional Literacy – Early Childhood Education – Motherhood/Parenthood Responsibility.

Introducción

El gran desarrollo de las neurociencias y de las ciencias del hombre nos ha permitido comprender con mayor fundamento la importancia capital de los primeros años, ¡y meses!, de cada

niño para la plenitud de su vida. Eso involucra en primer lugar la adecuada alimentación para que su cerebro logre el crecimiento necesario e indispensable como capital para toda la vida.

Y en segundo lugar, pero en el mismo plano de importancia y de acción, el cuidado afectivo responsable y la estimulación temprana, para que se consoliden las tres “vivencias” que darán fundamento a la posterior personalidad con sus habilidades inherentes.

Y que esto corresponda de manera natural y fundamental a los padres que han engendrado esa vida no admite ninguna discusión. Hay un vínculo que de ninguna manera se podría obviar, y es el vínculo marcado por la transmisión genética y por el mundo de afectos que surgen de la responsabilidad de haber traído al mundo a un ser humano que necesitará de la contención y del acompañamiento de los padres por un período mayor que el de cualquier otro ser viviente. La madurez humana es la que requiere del mayor tiempo de presencia de los progenitores. Ya en el vientre materno el hijo comienza a vivir del amor que recibe. Cuánto más, cuando es dado a luz y debe enfrentar progresivamente la realidad con todas sus exigencias y posibles frustraciones.

Principales conceptos

Vale tener presentes algunos conceptos de autores ampliamente reconocidos en la materia.

(WINNICOTT, 2006)

“La familia tiene un papel claramente definido en el momento en que el niño en desarrollo se enfrenta a las fuerzas que operan en la sociedad. El prototipo de esta interacción es la relación madre-hijo, en la que, de una manera sumamente compleja, el mundo representado por la madre promueve u obstaculiza la tendencia al crecimiento que el bebé ha heredado”. (Página 9).

“En condiciones favorables corrientes (que tienen que ver con la estrecha identificación de la madre con el hijo y, más tarde, con el interés mancomunado de ambos progenitores), el niño se vuelve capaz de demostrar una tendencia innata a la integración, lo cual forma parte del proceso del crecimiento”. (Página 67).

(FREUD, 1976)

“De allí en adelante, siempre que surja el hambre, se evocará en forma simultánea la imagen del alimento deseado. El niño hambriento verá posteriormente una imagen psíquica de la leche, o de la madre que la trae o del pecho de la madre, o del biberón del cual succiona la leche. El hambre y estas imágenes de objetos y procedimientos que la satisfacen permanecerán inseparablemente unidos entre sí. A las imágenes de este género (que muchos autores denominan “fantasía”) se las considera como el primer paso del fundamento psíquico”. (Página 31).

(MANES & NIRO, 2016)

“Las experiencias vinculares madre-hijo de los primeros años de vida son críticas para el desarrollo de los circuitos cerebrales relacionados con la regulación fisiológica, afectiva y conductual del niño. Las conductas de cuidado de la madre (cuidador primario) le permiten al niño desarrollar mecanismos para regular el estrés, las emociones, las situaciones novedosas y comprender los estados mentales en épocas posteriores”. (Página 342).

“Tenemos una chance más. Como lo sugiere la evidencia científica de las intervenciones cognitivas, un contexto desfavorable no genera un impacto irreversible para un niño, aunque sin dudas esa realidad no sea la mejor forma de iniciar el desarrollo. El cerebro es plástico, cambiante, maleable y produce nuevas conexiones durante toda la vida. Aun el niño que haya tenido una infancia con falencias en nutrición, cognitivas y emocionales, puede beneficiarse en el transcurso de su vida futura de los tipos adecuados de nutrición y estimulación cognitiva y afectiva. Para que esto suceda

debe involucrarse no solo al niño sino también a sus padres y a su entorno. La educación y el estilo de los cuidados de los padres son factores clave". (Página 120).

Procesos fundamentales

El bebé, en esa edad –y hablamos de los dos primeros años de existencia–, no conceptualiza, pero sí aprende por las experiencias emocionales, y esos registros actuarán desde la profundidad de su mundo interior.

No debemos olvidar lo que con cierta originalidad se ha dicho, pero que no es menos válido científicamente: el ser humano es un sujeto emocional que razona.

La primera fuente de todo conocimiento no está precisamente en el funcionamiento pleno de la dimensión racional intelectual. La capacidad de conceptualizar, alcanzar juicios críticos y valorativos, y crear proyectos de vida, es algo que vendrá con los años y que tendrá como sustento básico lo que previamente se haya aprendido emocionalmente.

Esto es lo que necesitamos terminar de comprender para dimensionar en su real importancia todo lo que afecta al niño en los primeros años de vida, en que su capacidad de asimilación es decididamente emocional. Y que coinciden, al menos en los primeros mil días de vida, con el proceso radicalmente importante de desarrollo cerebral.

No estamos diciendo que en ese período se clausure la capacidad de enriquecimiento de esa vida, sino que en ese período se ponen los fundamentos tanto desde el punto de vista neurológico como psicológico y educativo que luego podrán seguir su crecimiento por la plasticidad que les es propia.

Pero volvamos a lo nuestro. De esos aprendizajes emocionales que hemos mencionado, sin lugar a dudas hay algunos que debemos destacar en forma particular. Aprendizajes que el recién nacido y el niño no pueden conceptualizar, pero que se graban

como “imágenes emocionales” y tienen como destino la dimensión inconsciente, pero por eso mismo también dinámica, de la naciente personalidad. Y que actuarán como fuertes condicionantes para todo el desarrollo futuro de la personalidad y de la salud integral de la nueva persona.

Esas tres primeras vivencias que denominaremos en sentido amplio “imágenes”, por contraposición a la idea o concepto, son a) **la imagen de sí mismo**, b) **la imagen del mundo** en el que le corresponde vivir, y c) **la imagen de la relación posible con ese mundo**. Sobre esta base se desarrollará luego la autoestima, la capacidad de actuar en la realidad y sobre ella, y la capacidad de diálogo, de convivencia y de amor.

Esas tres imágenes serán positivas, y el bebé se sentirá valioso y querible si experimenta el afecto profundo de su madre y, luego, de su madre y su padre. Estará aprendiendo a confiar en su propio valor para vivir con la seguridad necesaria. Simultáneamente, estará aprendiendo a tener una mirada positiva sobre el mundo en el que ha aparecido y donde deberá desarrollar su existencia. Ese mundo inabarcable está representado para él por mamá y, luego, por mamá y papá, y a través de esa relación irá aprendiendo a actuar y a desarrollar sus habilidades que estarán siendo estimuladas por esas figuras fundadoras.

En ese ambiente, el bebé se expresará con los rudimentos expresivos de que es capaz, comenzando por el llanto, y como encontrará el amor capaz de decodificar la expresión de sus necesidades y con ello las respuestas adecuadas para su bienestar, estará aprendiendo que es posible el diálogo y la convivencia. Todo lo cual será el mejor condicionamiento para no caer después en la depresión o en la violencia.

Sería suficiente imaginar lo contrario. Un niño que no ha sido querido, que ha sufrido toda clase de privaciones y que vive en un medio carente de todo lo esencial para una vivencia agradable de la realidad, y que no ha podido por lo tanto elaborar las tres imágenes “positivas”, sino que, por el contrario esas tres imáge-

nes han ido conformándose como negativas: “soy un ser poco o nada valioso”, “el mundo es un lugar donde no es posible vivir satisfactoriamente” y “no hay forma de dialogar con los otros y con el mundo”. Sobre esta base no habrá muchas posibilidades de un futuro de madurez humana, de convivencia, de creatividad y de felicidad.

Pero esa madre y luego esa dupla madre-padre actuarán en un ambiente que puede enriquecer la imagen de sí mismo y del mundo que el niño absorbe inconscientemente. Una vivienda digna, con los elementos necesarios y un mínimo de buen gusto estético, dotada de cloacas, agua corriente realmente potable, agua caliente para las necesidades normales y luz eléctrica para ampliar sus posibilidades de actividad placentera y su conectividad en el mundo que vivimos, darán al niño, sin dudas, una imagen reforzadamente positiva de sí mismo como ser valioso y del mundo como ámbito habitable. Será posible la experiencia de “posesión de la vida”. De que él/ella tiene un derecho normal de tener su lugar en el mundo.

Y si a esto se agrega que en ese ambiente se lo estimula tempranamente para que desarrolle el máximo de habilidades y de descubrimientos, su entramado neurológico se verá enriquecido por la proliferación de conexiones dendríticas que darán una riqueza mayor a su cerebro en desarrollo. Todo lo cual reforzará la autoimagen positiva y la experiencia de libertad y seguridad en el mundo que le corresponde vivir, y lo dotará de un cerebro privilegiadamente capacitado para la maduración de su personalidad, de su capacidad amatoria, de su creatividad.

La estimulación temprana comienza por la prenatal, a través del modo en que se le habla, se le canta, se le hace escuchar música adecuada al hijo que todavía vive en el seno de su madre. Y continuará luego con los cuidados afectuosamente brindados, con los juegos que le permitan enriquecer sus movimientos, descubrir pequeñas soluciones a pequeños dilemas, no reemplazándolo en lo que pueda lograr solo progresivamente, rodeándolo de objetos y juegos agradables, masajeando cuidadosamente su cuerpo duran-

te el baño para que multiplique su experiencia de placer, y otras muchas habilidades que las madres y los padres son capaces de implementar guiados por el amor hacia el hijo.

De esta etapa se sale o enriquecido o empobrecido para la vida. La plasticidad cerebral mantendrá abiertas las posibilidades futuras, pero la ventaja de iniciarse en la vida con la mayor y mejor dotación cerebral y de aprendizajes positivos, será una ventaja que nunca se podrá ignorar y que los responsables inmediatos de la educación y de las políticas públicas vinculadas a la educación y al desarrollo social no pueden ignorar.

Esta necesidad original y definitiva de la figura amorosa de la madre, y luego de ambos padres, en paralelo con la perentoria de una adecuada alimentación, son las razones que nos deben convencer para orientar nuestra responsabilidad educativa en la primera infancia, centrada en la figura de la madre. A ella hay que garantizarle la posibilidad de alimentar al hijo correctamente y de amarlo y estimularlo plenamente para que desarrolle al máximo su cerebro y para que adquiera las tres experiencias (imágenes) indispensables para su personalidad futura: la imagen positiva de sí mismo, la imagen positiva del mundo en el que deberá vivir, y la imagen positiva de la relación posible con los otros y las cosas. La educación inicial es en realidad la base insustituible de toda la educación. La plasticidad cerebral, sobre la que se actuará posteriormente, dependerá de la riqueza de estas estructuras.

Lo cual nos lleva a plantear algunas urgencias operativas:

La preparación y el acompañamiento de la madre y de la madre y el padre para la fundamental tarea educativa que deberán realizar. Esto deberá comenzar en la etapa del nivel medio, en los institutos terciarios y en las universidades. Y deberá ser resuelto para quienes no hayan cursado estos niveles educativos por cualquier motivo, en especial en las zonas marginales y de escasos recursos.

La extensión de la llamada “licencia por maternidad”, que en algunos países se concede con menor duración para el padre.

La creación de guarderías infantiles para resolver los problemas de las madres que trabajan, proveyendo personal altamente capacitado para su atención.

La creación proporcionada de jardines maternales para la etapa inmediata del crecimiento, dotados también de personal idóneo. En ambos casos se trata, lógicamente, de crear los institutos de formación adecuados.

Y finalmente la universalización de la educación inicial en los llamados “Jardines de infantes”, para los niños de entre 3 y 5 años.

Creemos que esta es la mirada correcta para el bien de los seres humanos y para el futuro de un país.

Referencias bibliográficas

- FREUD, A. (1976). *Psicoanálisis del desarrollo del niño y del adolescente*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- MANES, F. & NIRO, M. (2016). *El cerebro argentino*. Buenos Aires: Editorial Planeta.
- WINNICOTT, D. (2006). *La familia y el desarrollo del individuo* (5.^a ed.). Buenos Aires: Ediciones Hormé.

Bibliografía general

- AEBLI, J. (1969). *Una didáctica fundada en la psicología de Jean Piaget*. Buenos Aires: Kapelusz.
- BEARD, R. (1971). *Psicología evolutiva de Piaget*. Buenos Aires: Kapelusz.
- BOVONE, E. et al. (1979). *Enciclopedia práctica preescolar. El Jardín Maternal*. Buenos Aires: Latina.
- BOWLBY, J. (1989). *Una base segura. Aplicaciones clínicas de una teoría del apego*. Buenos Aires: Paidós.

- BRITES DE VILA, G. & MÜLLER, M. (1991). *Manual para la estimulación temprana*. Buenos Aires: Bonum.
- Chile, Ministerio de educación, División de Educación General, Unidad de Educación Parvularia. (1998). Resultados y desafíos. Santiago.
- DEL RÍO, C. (1993). *Clases de aprendizaje*. Castelar: Escuela Psicología Social.
- DELVAL, J. (1998). *El desarrollo humano*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- DISPOSICIÓN N.º 7659 (1999). Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.
- DUPRAT, H. et al. (1989). *Hacia el Jardín Maternal*, Buenos Aires: Búsqueda.
- ERIKSON, E. H. (1973). *Infancia y sociedad*. Ediciones Hormé: Buenos Aires.
- ESPARZA, A. & PETROLI, A. (1981). *La psicomotricidad en el Jardín de Infantes*. Buenos Aires: Paidós.
- ESPARZA, A., & PETROLI, A. (1983). *La adaptación en el Jardín Maternal*. Buenos Aires: Industria Gráfica del Libro.
- FERRARI DE PRIETO, J. (s/f). *Capacitación del personal de los jardines maternales*. Buenos Aires: CESNI.
- FUNDACIÓN CAVENDES (1998). *Nutrición y alimentación en los primeros años de vida*. Buenos Aires: OPS-OMS-CESNI.
- GARCÍA-ALLEN, J. (2016). *Psicológicamente hablando*. Buenos Aires: Paidós.
- GARDNER, H. (1995). *Inteligencias múltiples*. Barcelona: Paidós Tiberica.
- GESELL, A. (1958). *El niño de 1 a 5 años y de 1 a 16*. Buenos Aires: Paidós.
- GOLEMAN, D. (1997). *Inteligencia emocional*. Buenos Aires: Javier Vergara Editor.
- GONZÁLEZ CUBERES, M. T. (1994). *El taller de los talleres*. Buenos Aires: Estrada.
- IBÁÑEZ, M. & SÁNCHEZ BUSTOS, M. (1989). *Psicología de la inteligencia según Jean Piaget*. Buenos Aires: Bonum.

- Jardín Maternal: La Educación En Los Primeros Años.* (1998). Buenos Aires: Novedades Educativas.
- LABAKÉ, J. C. (1995). *Es posible educar.* Buenos Aires: Editorial Santillana Siglo XXI.
- LIRA, M. I. (2006). *Manual de estimulación.* Buenos Aires: Del Nuevo Extremo.
- MANIGOT, M. & BELLER, D. (1990). *Apuntes de Equipos de Trabajo.* Buenos Aires: Escuela de Psicología Social de Castelar.
- MANIGOT, M. (1991). *Clases de comunicación.* Buenos Aires: Escuela de Psicología Social de Castelar.
- MANIGOT, M. (1992). *La creatividad y el rol del psicólogo social.* Buenos Aires: Escuela de Psicología Social de Castelar.
- MINISTERIO DE SALUD DE LA NACIÓN. (2006). *Guías alimentarias para la población infantil,* 2.^a edición. Buenos Aires: Ministerio de Salud.
- MIRA Y LÓPEZ, E. (1972). *Psicología evolutiva del niño y el adolescente.* Buenos Aires: El Ateneo.
- MOCCIO, F. (1991). *Hacia la creatividad.* Buenos Aires: Lugar Editorial.
- MOREAU DE LINARES, L. (1997). *Los aprendizajes en la infancia.* Buenos Aires: Lugar Editorial.
- MOREAU DE LINARES, L. (1999). *El Jardín Maternal entre la intuición y el saber.* Buenos Aires: Paidós.
- MUSTARG, F. (2000). Resumen de la conferencia ¿Qué dice la ciencia sobre los efectos de la intervención temprana? Semana del niño 2000. Washington D.C.: Banco Mundial.
- OIBERMAN, A. et al. (1996). *Madres cuidadoras.* La Plata, UNLP.
- ORDENANZA 4225 (1991). Buenos Aires: Municipalidad de Morón.
- ORDENANZA 9017 (1986). Buenos Aires: Municipalidad de Morón.
- PIAGET, J. (1984). *Psicología del niño.* Madrid: Morata.
- PICHÓN RIVIÈRE, E. (1985). *Teoría del vínculo.* Buenos Aires: Nueva Visión.
- PICHÓN RIVIÈRE, E. (1993). *Proceso grupal.* Buenos Aires: Cinco.

- PICKLER, E. (1984). *Moverse en libertad: desarrollo de la motricidad global*. Madrid: Narcea Ediciones.
- PONCE, A. M. (s/f). *La narración en el Jardín Maternal*.
- RESOLUCIÓN N.º 3308 (1998). Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.
- Revista Maestra Jardinera*. (2016). Maternal. Bahía Blanca: Editorial Bahiense.
- RIBET, M. I. et al. (1993). Ideario y Proyecto Educativo. Buenos Aires: Stella.
- SANTOS GUERRA, M. Á. (1995). *Como en un espejo*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.
- SATIR, V. (1991). *Relaciones humanas en el núcleo familiar*. México: Editorial Pax México.
- SCHVARSTEIN, L. (1991). *Psicología social de las organizaciones*. Buenos Aires: Paidós.
- SHAPIRO J. (1997). *La inteligencia emocional de los niños*. Buenos Aires: Javier Vergara.
- SOCIEDAD ARGENTINA DE PEDIATRÍA (2001). *Guía de alimentación para niños sanos de 0 a 2 años*. Buenos Aires: SAP.
- SORIANO, M. (1994). *La literatura infantil en los niños y los jóvenes*. Buenos Aires: Colihue.
- SOURCE, H. & LEANDRI, F. (1958). *Jardín de Infantes*. Buenos Aires: Lasserre.
- SPRANGER, E. (1948). *Psicología de la edad Juvenil*. Buenos Aires: Editorial Revista de Occidente.
- STONE, J. & CHURCH. (1959). *Niñez y adolescencia*. Buenos Aires: Paidós.
- TRIPODI, E. & GARZÓN, G. (2000). *El cuerpo en juego*. Buenos Aires: Lumen.
- VIDELA, M. (1991). *Prevención*. Buenos Aires: Cinco.
- WOLODARSKY ESTRIN, S. (1978). *Temas de Psicología Social N.º 2*.
- YOUNG, M. E. (1996). *Desarrollo del niño en la primera infancia: una inversión en el futuro. Direcciones en el desarrollo*. Washington D. C.: Banco Mundial.

FAMILIA Y PRIMERA INFANCIA

Family and Early Childhood

AC. BEATRIZ BALIAN DE TAGTACHIAN

Academia Nacional de Educación

beatrizbalian@acaedu.edu.ar

Resumen

El trabajo comienza con las dos siguientes preguntas: ¿Qué papel cumplen las familias en la primera infancia? ¿Podrían participar además otras instituciones en el cuidado de la primera infancia? Las cifras de situaciones de pobreza analizadas por edad permiten indicar que la pobreza afecta en mayor medida a la población de menor edad. Algunos cambios de las estructuras familiares suponen dificultades para asumir la responsabilidad del cuidado de los niños. Surge la necesidad de nuevos roles para acompañar y complementar la presencia y acción de ambos padres o de la madre.

Palabras Clave: Familia – Primera infancia – Pobreza y niñez – Derechos y programas – Vulnerabilidad familiar– Educación de adultos.

Abstract

The paper begins with the following questions: What role do families play in early childhood? Could other institutions also participate in early childhood care?

Poverty figures analyzed by age indicate that poverty affects young population to a greater extent. Certain changes in family structures lead to difficulties in taking responsibility for child care. The need for new roles arises, in order to support and complement the presence and action of both parents or of the mother.

Keywords: Family – Early childhood – Poverty and Childhood – Rights and programs – Family vulnerability – Adult education.

Introducción

¿Qué papel cumplen las familias durante la primera infancia? ¿Podrían participar además otras instituciones en el cuidado de la primera infancia?

Primera infancia es el ciclo vital donde se consideran los primeros años de vida. Hay autores que referencian este período hasta los cinco, seis e incluso hasta los ocho años (OEA, 2012; OEI, 2009; Barómetro de la Infancia/UCA, 2008), mientras que otros lo hacen hasta los tres años (UNICEF, 2012; Equipo de Atención Temprana del Gobierno de La Rioja/ España, 2011).

Independientemente de la extensión, hay acuerdo en destacar que los primeros años son fundamentales para el desarrollo infantil en aspectos físicos, emocionales y culturales, que influyen sobre los procesos de construcción de capacidades y de la personalidad de los niños (Barómetro de la Infancia/UCA, 2008).

Se considera un momento clave para el desarrollo humano (Isaza Merchán, 2010). Es un tiempo de mayor sensibilidad y plasticidad cerebral, que incluye no solo desarrollo intelectual: es la apertura a distintas dimensiones humanas (Mönckeberg, 2017). En los casos de niños que no se logran desarrollar en la primera infancia, este objetivo se puede alcanzar posteriormente, aunque con mayores esfuerzos en tiempo y costos. (Isaza Merchán, 2010).

Por esa razón, todas las actividades que se implementen para mejorar el desarrollo de los niños en la primera infancia no son solo una cuestión de derechos, sino también una cuestión utilitaria en el corto y largo plazo. Cuando el adecuado desarrollo de los niños no se hace con la intensidad necesaria en los primeros años, se requieren más recursos para revertir el problema. A su vez constituyen un impacto de largo plazo porque, en la medida que se limita el desarrollo, ello impacta en la sociedad por pérdida o disminución de capital humano.

1. Situación de la niñez: Derechos y programas

La Convención de los Derechos del Niño fue aprobada como tratado internacional de derechos humanos el 20 de noviembre de 1989 (Naciones Unidas/ UNICEF). Presenta los derechos de la infancia a la supervivencia, la salud y la educación a través de la prestación de bienes y servicios esenciales, así como un reconocimiento cada vez mayor de la necesidad de establecer un entorno protector que defienda a los niños y las niñas de la explotación, los malos tratos y la violencia. Un concepto fundamental de la Convención fue el *Interés superior del niño*. Para ello se expresa que todas las medidas respecto del niño deben estar basadas en la consideración de su interés superior, y corresponde al Estado asegurar una adecuada protección y cuidado, cuando los padres y madres, u otras personas responsables, no tienen capacidad para hacerlo.

También en posteriores reuniones internacionales se han realizado aportes al tema, como en la Cumbre Social de Copenhague, en 1995, en los documentos de Naciones Unidas de los Objetivos de Desarrollo del Milenio, en el 2000, y los Objetivos de Desarrollo Sostenible, en 2015, esta última para una agenda con horizonte en el 2030.

En la Argentina, la adhesión a la Convención y más recientemente la Ley de protección integral de los derechos de niños, niñas y adolescentes (Ley Nacional 26.061), así como la Asignación Universal por Hijo (AUH, 2009), sugieren deferencia por el tema. Sin embargo el pleno cumplimiento de los derechos es aún parcial. Los derechos constituyen una apertura a la ciudadanía, pero son necesarias mayores bases firmes de conocimiento. Solo así podrá realizarse el seguimiento correspondiente de la situación y las acciones emprendidas. Los elementos normativos no son suficientes.

Las condiciones de la niñez en nuestro país, en el marco de su población total, pueden reconocerse mediante algunas cifras.

El Censo Nacional de Población 2010 (INDEC) registra un total de 40.100.000 habitantes, mientras que el estrato de 0 a 5 años indica un total de 8.300.000.

Para el segundo semestre de 2016 el INDEC estima un total de 43.590.368 habitantes.

La estimación de la cantidad de personas por debajo de la línea de pobreza para el segundo semestre del 2016 y sobre la base de 31 aglomerados urbanos indica un promedio de 30,3 %, que supone un total de 8.277.085 de personas. El análisis por edad revela diferencias según distintos grupos. El porcentaje más elevado es de 45,8 % y corresponde a los que tienen menos de 15 años; va disminuyendo según aumenta la edad.

Asimismo distintos estudios muestran que las diferencias socioeconómicas en nuestro país configuran diferentes niveles de acceso a derechos en distintas regiones (Tuñon, Halperin, 2009).

En noviembre de 2009, en un contexto recesivo e inflacionario, el Estado argentino amplió el régimen de protección social dirigido a la población infantil, hijos menores de 18 años o hijos discapacitados, de padres en situación de vulnerabilidad económica (desocupados, monotributistas sociales, trabajadores no registrados o empleadas domésticas cuyos ingresos no superaran el salario mínimo vital y móvil). Se trata de la Asignación Universal por Hijo para la Protección Social (AUH) (Decreto 1602/2009).

Para acceder al beneficio de la AUH el adulto responsable (padre, madre o tutor) y el niño/niña deben tener Documento Nacional de Identidad y, además, en el caso de los extranjeros, tener un mínimo de tres años de residencia en el país. Asimismo, no deben recibir otros programas de asistencia no contributiva o asignaciones familiares contributivas. La modalidad de pago de la AUH se ajusta al cumplimiento por parte de los padres de ciertos requisitos (educación y salud). El 80 % de la contribución económica es abonado de manera mensual y el 20 % restante es recibido anualmente de manera acumulada cuando se demuestre que el niño/niña concurrió a la escuela durante el ciclo escolar y cumplió con los controles sanitarios y el plan de vacunación.

La AUH es una transferencia del Estado hacia las familias, que se apoya en la idea mencionada en el decreto 614/2013 que establece la prioridad de las madres para cobrar la AUH y se justifica en la expresión: “La mujer es uno de los pilares fundamentales en el que se apoya la familia y la sociedad, teniendo un rol fundamental en el cuidado de los hijos”.

Distintos autores señalan la importancia de la familia para la promoción humana y educativa (Donati, 2013). Asimismo entre las metas del Objetivo de Desarrollo Sostenible n.º 4: “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” se hace referencia en la meta 2 de ese objetivo, a la importancia de la educación en el primer ciclo vital de la siguiente manera: “De aquí a 2030, asegurar que todas las niñas y todos los niños tengan acceso a servicios de atención y desarrollo en la primera infancia y educación preescolar de calidad, a fin de que estén preparados para la enseñanza primaria”.

Al respecto el Ministerio de Educación de la Nación en su Plan Maestr@ se expresa del modo siguiente: “La familia cumple un papel muy importante en la educación inicial. La política educativa en este ámbito debe incluir el desarrollo de acciones sistemáticas, dirigidas a capacitar a los padres y las madres en acciones destinadas a promover un desarrollo educativo pleno de sus hijos”.

Pero vale preguntarse ¿qué características presentan las familias en la Argentina?

La sociedad en general ha presentado en las últimas décadas un proceso de innovaciones y cambios significativos que se han manifestado en distintos aspectos como la salud, la educación, la economía, la política, y especialmente las comunicaciones, entre otras dimensiones. La familia no ha sido ajena a estos cambios, que han generado certezas, pero también dilemas, incertidumbres, así como temas controvertidos; luces y sombras, según se expresaba en la encíclica *Familiaris Consortio* (Juan Pablo II, 1981).

2. La familia en cifras

La mayoría de la población en la Argentina está vinculada familiarmente aunque en distintas configuraciones. Con mayor o menor grado de miembros de otras generaciones, con cónyuge o sin él, con formalización matrimonial, o no, el 94 % de la población (Censo de Población 2010) vive en hogares con lazos familiares. Los hogares familiares constituyen el 81 % de los hogares argentinos y, a pesar de los cambios y la tendencia descendente, han sido mayoritarios en los últimos años según se advierte en el cuadro 1.

Si bien el tipo de hogar predominante en todo el país es el hogar nuclear, este se subdivide en tres tipos diferentes: hogar nuclear completo de pareja sola, hogar nuclear completo de pareja e hijos y hogar nuclear incompleto (un jefe sin cónyuge y con hijos). En el cuadro 2 se presentan los diferentes tipos según el sexo del jefe del hogar.

Al comparar los datos del 2001 con el 2010 se observa que ha aumentado la mujer como jefa del hogar (también en hogares que se comparte con el varón). Asimismo en los hogares familiares de un solo parente, es la mujer la que principalmente aparece como jefa del hogar (83 %).

Al analizar la población que está en unión conyugal, se distingue el matrimonio de la unión consensual¹. En los últimos 20 años, las proporciones de la unión consensual o unión de hecho han aumentado de 18 % a 39 % y, por el contrario, el matrimonio ha disminuido de 82 % a 61 % aunque sigue siendo el modelo predominante de unión².

¹ El matrimonio es la unión prevista por la ley, en cambio, la unión consensual es la formada por personas a partir del consenso de los interesados sin que medie ningún vínculo legal.

² De un total de 7.304.489 de parejas censadas en todo el país, 24.228 corresponden a parejas del mismo sexo y representa un 0,33 % del total de las parejas argentinas. La mayor proporción se registra en Ciudad de Buenos Aires y la menor en Misiones, Salta, San Juan, Mendoza y La Pampa.

Cuadro 1

Evolución de cantidad y proporción de tipos de hogar
Promedios nacionales. Cifras absolutas y porcentajes

Tipo de hogar	1980	1991	2001	2010
Hogar unipersonal	10% (730.358)	13% (1.191.609)	15% (1.512.788)	17,7% (2.156.771)
Hogar nuclear	58% (4.136.444)	64% (5.719.354)	63,2% (6.366.651)	62% (7.542.209)
Hogar extendido	24% (1.704.543)	19% (1.721.380)	19,6% (1.970.586)	18,1% (2.199.296)
Hogar compuesto	7% (523.508)	2% (195.519)	1,4% (143.013)	1,3% (159.365)
H. mult. no fliar.		12% (95.159)	0,8% (82.776)	0,9% (114.034)
Total	100% (7.103.853 hogares)	100% (8.927.289 hogares)	100% (10.073.625 hogares)	100% (12.171.675 hogares)

FUENTE DE LOS DATOS: Censos Nacionales de Población y Vivienda de 1980, 1991, 2001 y 2010.

Las jurisdicciones que muestran proporciones de matrimonio superiores al promedio son: Ciudad de Buenos Aires, Córdoba, Mendoza, San Juan y Tucumán; y aquellas que presentan proporciones superiores al promedio de la unión consensual son Santiago del Estero, Jujuy, Santa Cruz y Tierra del Fuego. En Chaco se presenta la misma proporción de matrimonios y de uniones consensuales y en Formosa es mayor la proporción de uniones consensuales que la de matrimonios.

Cuadro 2

Tipos de hogares nucleares según sexo del jefe del hogar
2001 y 2010. Porcentajes

	2001		2010	
	Jefe varón	Jefe mujer	Jefe varón	Jefe mujer
Hogar nuclear de pareja sola	93 %	7 %	86 %	14 %
Hogar nuclear de pareja con hijos	94 %	8 %	88 %	12 %
Hogar nuclear incompleto	17 %	83 %	17 %	83 %

FUENTE DE LOS DATOS: Censo Nacional de Población y Vivienda de 2010.

Cuadro 3

Tipos de unión conyugal
1991, 2001 y 2010. Porcentajes

Tipo de unión conyugal	1991	2001	2010
Matrimonio	82 %	73 %	61 %
Unión consensual	18 %	27 %	39 %

FUENTE DE LOS DATOS: Censo Nacional de Población y Vivienda de 2010.

El análisis del tipo de unión conyugal según la edad indica que la proporción de las uniones consensuales disminuye a medida que aumenta la edad. La misma tendencia se registraba en el 2001, pero en el 2010 las proporciones de unidos de hecho son superiores, según se advierte en el cuadro (Balian, 2013).

Cuadro 4

Tipos de situación conyugal de la población por edad
Total del país, 2010. Porcentajes

Edad/ Sit. conyugal	Total	14-24	25-34	35-44	45-64	65-84	85 y más
Matrim.	61,2	13,8	39,3	63,1	78,4	85,5	84
Unidos	38,8	86,2	60,7	36,9	21,6	14,5	16

FUENTE DE LOS DATOS: Censo Nacional de Población, Hogares y Vivienda 2010. Cuadros 6-8.

El hecho de cierta generalización de convivencia no legalizada en las generaciones más jóvenes implica una alta proporción de informalidad en el establecimiento de uniones conyugales y también de posibles hijos en un marco más provisorio.

Otra de las nuevas tendencias es la que corresponde a situaciones de vulnerabilidad de los hogares monoparentales.

Estas nuevas formas familiares pueden suponer dificultad para asumir la responsabilidad de largo plazo o limitar los vínculos relationales, necesarios para el desarrollo de la primera infancia.

En razón de estas condiciones parecería que resulta adecuado apoyar la participación de otros roles para contribuir al cuidado de los niños.

3. Vulnerabilidad y tipología familiar

En general la familia es “entendida no solo como una unidad reproductiva encargada de la crianza y socialización de los hijos, sino como una agencia de provisión de bienestar responsable de la prestación de servicios de cuidados y de la protección económica de sus miembros” (Flaquer, 2003). Aunque no son todas las familias independientes económicamente, sino que también algunas se

presentan como una unidad social que, ante dificultades económicas, requiere servicios de apoyo (comedores, bolsos de comida, subsidios, ayuda escolar, medicamentos, diferentes programas) para su propio desenvolvimiento.

Si bien la dimensión económica no es el aspecto principal de la estructura familiar, sí lo es la dimensión relacional, en tanto que de las familias se espera capacidad de cuidado, protección y formación de cada miembro y a cada uno de ellos. (Balian, 2008). La falta de estas condiciones sugiere situaciones de vulnerabilidad.

Si se tienen en cuenta tanto la dimensión económica como la relacional pueden formularse teóricamente cuatro tipos de familia según la condición de vulnerabilidad. La *económica* se considera según dos categorías: independientes económicamente porque no requieren recibir ayuda externa para su desenvolvimiento y dependientes económicamente porque para su existir reciben diferentes formas de apoyo económico, tales como bolsón con alimentos, comidas en comedores públicos (no escolares), elementos básicos como colchones, ropa, calzado, guardapolvos o útiles escolares y medicamentos. La *dimensión relacional* se categoriza en dos formas: relaciones personales intensas, que corresponde a aquellos que se sienten acompañados, y relaciones personales débiles, cuando se sienten solos y no tienen a quien acudir (ODSA, 2014).

Así se distinguen los siguientes tipos:

- a) Familias muy vulnerables, según carencias económicas y relationales;
- b) familias vulnerables solo económicamente, porque los aspectos relationales (el “nosotros”) son intensos;
- c) familias vulnerables relationalmente porque su situación económica les permite independencia, pero afectivamente son débiles; y
- d) familias que podríamos interpretar como en condiciones equilibradas porque cubren con relativa regularidad aspectos económicos y relationales.

Esquema de tipología familiar y aproximación cuantitativa

		Dimensión relacional	
Dimensión económica	<ul style="list-style-type: none"> • Familias dependientes económicamente • Familias independientes económicamente 	<ul style="list-style-type: none"> • Relaciones personales débiles • Relaciones personales intensas 	
		a) <i>Familias muy vulnerables (18%)</i> c) <i>Familias vulnerables relationalmente (82%)</i>	b) <i>Familias vulnerables económicamente (13%)</i> d) <i>Familias en condiciones integrales (87%)</i>
Total		100%	100%

El trabajo realizado en el 2013 y presentado en 2014 (ODSA) permitió cuantificar el esquema teórico. Mediante las cifras que aparecen en el esquema puede advertirse que las familias económicamente dependientes presentan una mayor proporción de las relaciones débiles (18 %), aunque también presentan relaciones intensas, pero en menor proporción (13 %). En las familias independientes económicamente la mayor proporción corresponde a relaciones personales intensas (87 %), y la proporción es menor cuando corresponden a relaciones personales débiles (82 %).

Estas características muestran que no hay linealidad absoluta en relación con ambas dimensiones y que es necesario considerar los distintos matices.

En general puede señalarse que en el contexto actual las familias presentan una gran heterogeneidad, según también otros aspectos, tales como su conformación, es decir, el número de miembros, quiénes las integran, su permanencia, sus condiciones emocionales afectivas, y la diversidad de sus condiciones económicas.

4. Una realidad interpelante

Nuestro país presenta una realidad compleja con altos porcentajes de hogares y de población debajo de la línea de pobreza en forma persistente. Los trabajos de investigación realizados por el Observatorio de la Deuda Social Argentina de la UCA, en uno de sus últimos informes, señalan la evolución desde el 2010 y en ellos se advierte que, si bien se observa una disminución entre 2010 y 2011, entre 2011 y 2016 se registra un incremento de la tasa de pobreza, por ingresos. Mientras que en el 2011 la tasa de pobreza en la población era de 24,7% en el 2015 era de 29,0% y en 2016, 32,9%.

En el 2016, en los niños de 0 a 14 años se estimó que el 48,8% de ellos estaban en situación de pobreza. En la evolución, se observa que, a partir de 2011, cuando se estimaba 35,8% continuó con una tendencia ascendente.

Asimismo se constata la presencia de la mujer como jefa del hogar en sectores vulnerables. Al analizar las personas bajo la línea de pobreza, se observa que mientras las mujeres jefas de hogar constituyen el 38,5%, los varones son el 30,9%. A su vez debe señalarse que en relación con la educación, la mayor proporción en situación de pobreza corresponde a quienes no tienen el secundario completo (46,9%), contrastando con quienes tienen secundario completo, 17,8%. Al considerar los hogares según presencia o no de niños, los hogares con niños en situación de pobreza constituyen el 44,5%. (ODSA/ UCA, 2017).

Todo ello nos impele a buscar propuestas de alto impacto en el desarrollo de la primera infancia, con acciones dirigidas a medir y mejorar la formación de todo tipo de familias.

Asimismo corresponde considerar otras figuras personales como cuidadores informales o adultos significativos en el cuidado y atención de los niños. Ello permite señalar la necesidad de un conjunto amplio de actores sociales involucrados en la atención y educación de los niños, que acompañen y complementen la

presencia de la madre o los padres. Entre ellos se pueden contar con adecuada capacitación a los abuelos, tíos, vecinos, madres comunitarias. En los estratos sociales medios y altos predomina una diversidad de docentes y profesionales, cuando el niño ingresa tempranamente a las guarderías y jardines infantiles, que coexisten con los familiares. Todos ellos deben potencializarse como agentes de desarrollo humano entendido como un paradigma que va mucho más allá del aumento o la disminución de los ingresos de un país. Comprende la creación de un entorno en el que las personas puedan desarrollar su máximo potencial y llevar adelante una vida productiva y creativa de acuerdo con sus necesidades e intereses. Esta perspectiva facilita el cumplimiento del proceso de socialización que deben recibir los niños y favorece el cumplimiento de los derechos de la niñez en todas las etapas vitales. El seguimiento puntual de cada acción podrá contribuir al propósito de mejora social porque irá orientando los nuevos pasos por seguir.

Los efectos de lo que ocurre durante el período prenatal y durante los primeros meses y años de vida del niño pueden durar toda la vida. Todos los componentes fundamentales de la inteligencia emocional, confianza, curiosidad, intencionalidad, autocontrol y capacidad para relacionarse, comunicarse y cooperar con los demás, que condicionan de qué manera el niño aprende y establece relaciones en la escuela y en la vida en general, depende del tipo de atención inicial que recibe de padres, madres, maestros preescolares y encargados de cuidarlos (UNICEF, 2001).

Una atención integral, en una perspectiva de derechos, equidad e inclusión social implica la consideración de diferentes aspectos tales como la formación y apoyo a familias, la atención en los ámbitos familiar, comunitario e institucional, la corresponsabilidad entre el Estado, la sociedad y la familia, educación inicial pertinente al momento de desarrollo, políticas de transición a la educación básica, formación de agentes educativos comunitarios e institucionales, espacios de desarrollo cultural, artístico y recreati-

vo (CINDE, 2010). Estos amplios y complejos procesos en los que se integran diferentes componentes sociales requieren la validación empírica mediante el seguimiento de las características que se van perfilando a fin de realizar las evaluaciones correspondientes y favorecer una construcción social basada en principios y atendiendo a las realidades que se presentan (Conpes Social, 2007).

Referencias bibliográficas

- BALIAN DE TAGTACHIAN, B. (2013). Procesos familiares y población, *Revista Criterio*. Buenos Aires. Argentina.
- BALIAN DE TAGTACHIAN, B. (2008). *Familias de las Diócesis de Lomas de Zamora. Aspectos socioculturales, socioeconómicos y religiosos*. Buenos Aires. Argentina: Centro de Investigaciones Sociológicas. UCA.
- BARÓMETRO DE LA DEUDA SOCIAL DE LA INFANCIA, (2008): *Primera Infancia (0 a 5 años)*. Buenos Aires. Argentina: ODSA/UCA.
- CONSEJO NACIONAL DE POLÍTICA ECONÓMICA SOCIAL. CONPES SOCIAL (2007). *Política pública nacional de primera infancia. Colombia por la Primera Infancia*. Colombia: Departamento Nacional de Planeación.
- DONATI, P. (2013). *La familia como raíz de la sociedad*. Madrid. España: Biblioteca de Autores Cristianos.
- EQUIPO DE ATENCIÓN TEMPRANA DE LA RIOJA (2011). *El niño de 0 a 3 años. Guía de atención temprana*. Logroño. España: Gobierno de La Rioja. Consejería de Educación, Cultura y Deporte.
- FLAQUER, L. (2003). Pobreza y Familia, *Arbor* CLXXVI. España: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- INDEC (2010). *Censo Nacional de Población, Hogares y Vivienda 2010*. Buenos Aires. Argentina. Instituto Nacional de Estadística y Censos.

- ISAZA MERCHÁN, L. (2010). *El rol de las familias y de la educación en la primera infancia, como factor de movilidad social.* En: Foro Nacional de la Calidad Educativa. “Aprendiendo con el Bicentenario”. Bogotá. Colombia: Fundación CINDE y Save the Children.
- JUAN PABLO II (1981). *Familiaris Consortio.* Buenos Aires. Argentina. Ediciones Paulinas
- MÖNCKEBERG, F. (2017). *Nutrición y Desarrollo: La experiencia chilena.* Video de la Conferencia pronunciada el 28 de marzo. Buenos Aires. Argentina: Academia Nacional de Educación. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=8FcZQgpcBaE>
- OBSERVATORIO DE LA DEUDA SOCIAL ARGENTINA/UCA (2014). *Los argentinos y la familia.* Buenos Aires. Argentina: ODSA/UCA.
- OBSERVATORIO DE LA DEUDA SOCIAL ARGENTINA/UCA (2017): *Pobreza y desigualdad por ingresos en la Argentina urbana. 2010-2016.* Buenos Aires. Argentina: ODSA/UCA.
- ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS (2009). *La primera infancia (0-6 años) y su futuro. Metas Educativas 2021.* OEI y Fundación Santillana.
- ORGANIZACIÓN DE ESTADOS AMERICANOS (OEA, 2012). *Declaración de Principios en favor de la Primera Infancia de las Américas.* En: Reunión Internacional de Primera Infancia: Educación temprana y atención integral de calidad desde la Primera Infancia. 27 y 28 de febrero en San Francisco de Campeche, México, Recuperado en: <https://web.oas.org/childhood/ES/Lists/Recursos%20%20Politicas%20OEA/Attachments/15/7%20tripticoespanol.pdf>
- TUÑÓN, I & HALPERIN, V. (2009). *Condiciones de vida de la niñez y adolescencia en tres dimensiones de derechos: nivel de vida material, crianza y socialización y formación en la Argentina Urbana.* En: II Simposio internacional infancia, educación, derechos de niños, niñas y adolescentes. Viejos problemas ¿soluciones contemporáneas? Mar del Plata. Argentina.

- TUÑON, I., SALVIA, A., POY, S. (2014). *Evaluación del impacto del programa de transferencias condicionadas “Asignación Universal por Hijo” sobre el bienestar de los hogares, la seguridad alimentaria y el capital humano de la infancia en la Argentina.* Buenos Aires. Argentina: ODSA/UCA.
- UNICEF: Convención sobre los derechos del Niño. Aprobada por la Asamblea General de Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989 en Nueva York. Estados Unidos de América.
- UNICEF/FONDO DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA INFANCIA (2001). *Estado Mundial de la Infancia.* Nueva York. Estados Unidos de América.
- UNICEF/FONDO DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA INFANCIA (2012). *Desarrollo emocional. Clave para la primera infancia. De 0 a 3.* Buenos Aires. Argentina: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), Fundación Kaleidos.

DEL ÉXITO O RECONOCIMIENTO SOCIAL A LA PREOCUPACIÓN POR LA ESTIMULACIÓN TEMPRANA DE CALIDAD EN EL DESARROLLO HUMANO¹

**El arte en la educación: algunas reflexiones
sobre las prácticas sociales en el uso
de los conocimientos científicos**

From social success or recognition to the concern for high quality early stimulation in human development.

*Arts and education: some thoughts on social practices
in the use of scientific knowledge*

AC. ANA LUCÍA FREGA
Academia Nacional de Educación
analuciafrega@yahoo.com.ar

Resumen

El trabajo tiene en cuenta las premisas del conocimiento científico que debería ser incorporado en los procesos de estimulación temprana y en todos los ámbitos que acompañan la gestación y el crecimiento de los sujetos en sus diferentes entornos educativos y estimuladores en sentido amplio.

Por ello se presentan las discusiones de arte *vs.* ciencia, la que ha sido trabajada, reformulada y resuelta según evidencia de investigación formal transdisciplinar. Asimismo se señala cómo el contrapunto de reconocimiento/éxito en los medios de comunicación *vs.* los procesos de convalidación científica se constituye en una sobresimplificación de un tema sensible.

¹ Esta presentación ha sido realizada por la autora a partir de las exposiciones del Seminario “Educación y primera infancia” en ANE, el 4 de julio de 2017.

Palabras clave: Infancia – Desarrollo humano – Arte – Estimulación temprana – Prácticas sociales convalidadas.

Abstract

This paper considers the premises of scientific knowledge that should be incorporated in the processes of early stimulation and in all the fields that support gestation and the growth of subjects in their different educational environments, as well as stimulators in a broad sense.

Art vs science discussions are presented, following their analysis, reformulation and resolution on the basis of evidence of transdisciplinary formal research. It is also pointed out that the dilemma involving media recognition/success vs. processes of scientific validation constitutes an oversimplification of a sensitive topic.

Keywords: Childhood – Human development – Art – Early stimulation – Validated social practices.

Introducción

El tema de las Artes en educación es una discusión que ha sido planteada desde muy diversos espacios y campos de conocimiento, que reedita muchas veces la antigua dicotomía arte *versus* ciencia, que ha sido trabajada, reformulada y resuelta según evidencia de investigación formal transdisciplinar, sobre todo en tiempos recientes.

A partir de la afirmación presentada por el Dr. Leiguarda en su ponencia del Seminario “Educación y primera infancia” (2017): “debemos mirar el arte de la educación con el lente crítico de la ciencia” (Albert, 2009), me permito coincidir epistémicamente hablando, aunque, sin embargo, señalo que no siempre este enunciado describe la realidad que estamos viviendo en la República

Argentina. Es decir, los distintos sistemas educativos de nuestra sociedad no aprovechan acabadamente los conocimientos disponibles acerca de las posibilidades de estimulación de aprendizajes posibles por medio de acciones didácticas en entornos de educación artística.

Cuando analizamos diferentes situaciones comunicacionales, observando el “éxito” de los medios masivos y las tecnologías de la información y la comunicación (TICS), nos damos cuenta del uso interesado, ya sea de bibliografía, de resultados de investigaciones extrapoladas o que sintetizan o reducen un determinado aprendizaje de algunas conductas, que no son justamente las que responden al patrón que el Dr. Labaké describe como un “ideal” o como “correctas” (2017). Funcionan exitosamente puesto que se las fundamenta a partir de conocimiento acumulado de la ciencia, llegando a considerar que se sabe cómo aprende el ser humano a partir de los productos que pueden parecer “exitosos” y que hasta han sido exitosos. Cabe aclarar, exitoso considerado por la incidencia social, no porque compartamos los logros o efectos en la sociedad.

Tomando como antecedente la existencia del arte en el sistema obligatorio de educación desde la Ley 1420, siempre se ha visto discutida la legitimidad de su presencia y se la continúa cuestionando en algunos espacios, a pesar de los logros que se le atribuyen al campo del arte, que además han sido indagados sistemáticamente, tanto en nuestro país como en el mundo, y estudiados en profundidad; por ejemplo, el tema de las incidencias, los efectos y, de lo que desde un paradigma llamamos *input*, es decir, lo que generan los distintos lenguajes del arte en cuanto a cambios de conducta de las personas a lo largo del proceso de su aprendizaje.

Y aunque se plantee en términos de “éxito”, ¿no habría una pérdida de calidad en ese logro? Por ejemplo, en la articulación del lenguaje hablado, en la afinación o en la gestualidad. El “éxito” de los sistemas audiovisuales de todas sus formas y plataformas que se encuentran permanentemente en uso, en una sociedad que

además instaura la imagen visual con prioridad y predominio para los aprendizajes, está demostrando que ha prendido y ha cundido, lo cual supone un gran “éxito”.

El “éxito” de rating y de fama no va siempre engarzado en un “modelo” de vida sano individual y socialmente.

Los cambios en los modos de interacción o rituales para la convivencia social, que implican la comunicación al nivel del lenguaje no verbal, de la gestualidad; o en los bailes de las discos, por ejemplo, los deterioros auditivos producidos por el alto nivel de decibeles que se utiliza en estos espacios, son situaciones que todo el mundo acepta porque “está de moda”. “Está de moda”, considerándola como representación social, significa que está legitimado, está aceptado por los padres de niños que, desde la segunda infancia y la pubertad, toman el argumento legitimador de los jóvenes: “si todos lo hacen, por qué no lo voy a hacer yo”. Por más que en la actualidad existe difusión de la información sobre la posibilidad de pérdida auditiva irreversible, pareciera no tener peso o que no interesa frente al enunciado “todos lo hacen”.

Esto nos permite dar cuenta del “éxito” que se evidencia en ciertas prácticas sociales, pero también nos habla del fracaso de aquellos contenidos que se imparten e implementan a través del sistema educativo, y que se han convalidado científicamente, pero que no logran los efectos de aprendizajes operacionales y de valoración deseados en la comunidad.

Es interesante considerar cómo en otro orden social diferente a nuestra realidad circundante, por ejemplo cuando se instaló en Australia un sistema de educación que implicaba considerarla un continente particular dado su tamaño, se comenzaron a enviar mensajes por aviones que circulaban constantemente para que hubiera un *input* en todas las escuelas. Siendo Australia pionera en la utilización de los distintos lenguajes del arte en materia de educación general, en la comunidad educativa se consideró como un hallazgo, dado el medio o herramienta creativa, el impacto logrado, pero ¿se consideró el contenido a transmitir? Porque si se

cambia el contenido de la información, no sabemos si se logra el impacto deseado, o si podría llevar a un uso indebido del instrumento de propagación.

Para continuar reflexionando: cuando comienzan los grandes conciertos de música en el Central Park, en New York, por la Boston Pops, se consideró este un gran hecho, ya que se supuso una ampliación del mundo del conocimiento de la sociedad, pero no ocurrió exactamente una ampliación, sino justamente lo contrario, siendo este hoy un tema de cuestionamiento de las sociedades internacionales de artistas investigadores. Una tecnología de amplificación del sonido que podía acercar a más públicos vivencias sonoras propias de ámbitos acústicos reducidos... *hoy se usa masiva e irrespetuosamente para saturar los espacios públicos con amplificaciones de sonido insalubres.*

¿Estamos utilizando los medios masivos de comunicación para ampliar los horizontes de conocimientos de nuestras poblaciones... o para esclerosarlas en conductas estereotipadas, repetitivas, traicioneramente poco ricas en expresión?

O si tomamos, ya desde el mundo de la ciencia y no solo desde prácticas sociales, el impacto del concepto del “efecto Mozart” y se revisa toda la trayectoria de la cantidad de trabajos de difusión o *papers* hasta que se llega a la primera investigación, la cual popularizó el llamado “efecto Mozart”, nos encontraremos que fue construida a partir de una muestra de 30 personas que se encontraban a punto de rendir un examen de matemática en el nivel universitario. *Lo increíble es todo lo que se puede hacer decir, tergiversado, alrededor del reduccionismo de un concepto que sale del mundo de la investigación.* Pero es muy difícil que los docentes vayan a las fuentes para contrastar el trabajo original, salvo unos pocos; no sería responsabilidad solo de estos, sino de la comunidad de investigadores en el área que no han producido, en relación a este grave error de transmisión o de “éxito”, los esclarecimientos y la divulgación necesarios.

Desde esta perspectiva, ¿qué es lo que hoy en día no circula tan exitosamente, pero se encuentra convalidado en el ámbito del conocimiento científico, y que deberíamos replantearnos para operar concretamente en dicha transmisión y, a su vez, transformación de las prácticas sociales?

Ejes temáticos indagados y convalidados en el mundo contemporáneo

- El desarrollo sensorial con las correspondientes funciones neurológicas deberían ser consideradas en función de su estimulación y abordaje desde la familia y para la sociedad toda.
- Concepto *bodymind*, sumamente investigado, describe interconexión de todos los procesos de crecimiento de los distintos sistemas del cuerpo humano.
- Durante el proceso de gestación, la audición genera reacciones intrauterinas de movimiento y de emoción; hay recuerdo de ellas, tema “pulsación del corazón”. Fundamental para periodo posnatal.

Estas brevísimas premisas evidenciadas por la ciencia deberían transformarse en “alimento intelectual” tanto para las familias como para los docentes.

Por ello, en el marco de un proyecto que busque mejorar la calidad de vida de las nuevas generaciones de argentinos, se hace imprescindible:

- Capacitar a la familia para mejorar el entorno durante la gestación.
- Procurar un entorno de calidad sensorial para el desarrollo de ejercicios razonables, buenas audiciones y estimulaciones verbales.
- Lo sonoro, como primer sentido que nos comunica con un otro y lo otro, siempre presente a lo largo de la vida, conlleva

ese nivel de importancia en tanto que es presencia constante. Que haya primacía de la imágenes visuales no significa que implique mayor relevancia ni centralidad absoluta por sobre lo sonoro.

Algunas premisas de conocimiento científico que deberían ser enseñadas:

- El ser humano está construido para aprender.
- El niño es sujeto intuitivo de su aprendizaje.
- La musicalidad como posibilidad *es de desarrollo espontáneo*.
- La interacción adulto/infante favorece el crecimiento socializador.
- Importante es la interacción auditiva pre- y posnacimiento a partir de la voz de la madre.
- Al explorar sus voces, descubren el lenguaje y se establece la comunicación.
- El desarrollo de la creatividad estimula el crecimiento del uso del lenguaje y mejora los intercambios.
- El movimiento corporal es una dimensión espontánea de la audición.
- La manipulación de objetos, también por su sonido, facilita adquisición de motricidades tanto gruesas como finas.
- La ampliación constante del vocabulario se genera por vía de la creación de canciones sencillas.
- La adquisición de sentido al inventar acompañamientos para sus improvisaciones vocales, individuales y en compañía.
- Se comparten culturas diversas con pares.
- Mediante el canto se expresa lo que muchas veces no se puede decir con palabras.

A título inspirador, incorporamos un breve texto de Sheila Woodward, una de las líderes internacionales en enseñanzas tempranas del arte, especialmente la música.

Orígenes de la naturaleza musical humana

Entendemos la musicalidad como un “fenómeno humano, que habita incluso en los más pequeños y que aguarda el llamado a la expresión” (Campbell 1998, p. 226). Su manifestación en la primera infancia, desde las primeras vocalizaciones expresivas del recién nacido, a través de la forma libre rítmica y los motivos melódicos del juego espontáneo entre los bebés y los padres, hasta la estructura de cantos en el juegos de acción de niños pequeños en grupos, confirma que la música satisface un placer innato en la narración rítmica que niños y adultos reconocen el uno en el otro.

Los bebés no solo son creadores de música, sino que también están listos para aprender nuevas formas musicales. El proceso de asimilación musical comienza meses antes del nacimiento. Los primeros murmullos agudos de un recién nacido responden a un manto de sonido humano y ambiental que ha envuelto al feto desde el momento en que el procesamiento auditivo se volvió funcional en el útero. El aprendizaje de las formas de música transmitidas culturalmente comienza a través de un proceso compartido con el aprendizaje del lenguaje hablado, como respuestas afectivas a los componentes esenciales de los fenómenos acústicos comunes a ambos (tono, duración, timbre y amplitud). Hay una completitud gestual en la naturaleza expresiva de la vocalización temprana antes de que se segmente en partes del habla o en gramática estructural musical (Papousek y Papousek 1989; Papousek 1994; Kühl 2007).

La compañía íntima de la musicalidad estimula las respuestas, prepara los recuerdos y modela el comportamiento con o sin la atención directiva consciente de los adultos. En preparación para este aprendizaje, la musicalidad humana innata es activamente “expectante del entorno” y “dependiente del medio ambiente” (Bekoff y Fox, 1972).

Estas conductas deberían ser atendidas en forma transversal desde todos los ámbitos que acompañan la gestación y el crecimiento de los sujetos en sus diferentes entornos educativos y estimuladores en sentido amplio.

A modo de conclusión y discusión

Un último ejemplo contemporáneo para continuar reflexionando la propuesta anteriormente explicitada es la que se refiere a la mitificación que se ha hecho de las orquestas infanto-juveniles, como *el lugar* para resolver los problemas de socialización.

El ámbito podría tener ese logro (existe mucha investigación que lo demuestra), a condición de que, a lo largo del proceso de su creación y ejercitación, los conceptos, las construcciones, las abstracciones tengan ese fin. Es decir, esta acción, de acuerdo a los propósitos estipulados, sería “socialmente integradora” si está correcta y sanamente llevada a cabo. En caso contrario, si no es así, está científicamente demostrado que se puede conseguir cualquier otro tipo de logro diferente a “socializar”... tal como estimular la envidia de grupos o la competencia desleal, entre otros.

Lo que me lleva a señalar dos temas fundamentales de riesgo que vemos presentes en el sistema educativo argentino: (1) la falta de claridad conceptual en el uso de las taxonomías y (2) el desprestigio o la confusión acerca del valor de la evaluación a lo largo de los procesos educativos.

Referencias bibliográficas

- ALBERT, G. M. J. (2009). *La investigación educativa. Claves Teóricas*. España: Mc Graw-Hill.
- BEKOFF, M. & Fox, M. W. (1972). Postnatal neural ontogeny: Environment-Dependent and/or Environment-Expectant? *Developmental Psychobiology*, 5 (4), 323-341.
- CAMPBELL, F. A., Helms, R., Sparling, J. J. & Ramey, C. T. (1998). *Early-childhood programs and success in school: The Abecedarian study*.
- FREGA, A. (2007/2009). *Educar en creatividad*. Estudios ANE. Buenos Aires: Academia Nacional de Educación.

- KÜHL, O. (2004). Semiotic approach to jazz improvisation. En: *JMM – The Journal of Music and Meaning*. Vol. 4, Winter 2007, section 4A. Center for Semiotics, University of Aarhus and The Royal Academy of Music, Aarhus.
- MALLOCH, S. (1999/2000). Mothers and infants and communicative musicality. *Musicæ Scientiæ*, Special Issue, pp. 29-57.
- MALLOCH, S. (2002). Musicality: The Art of Human Gesture. En: C Stevens, D. Burham, G. McPherson, E. Schubert y J. Renwick (eds.) *Proceedings of the 7th International Conference of Music Perception and Cognition*. Sydney: University of Western Sydney, pp. 143-146.
- PAPOUŠEK, H. & Papoušek, M. (1989a). Intuitive Parenting: Aspects Related to Educational Psychology. *European Journal of Psychology of Education*, 4 (2), 201-210. Recuperado de: <http://www.jstor.org/stable/23422072>.
- PAPOUŠEK, M. (1994b). Melodies in caregivers' speech: a species-specific guidance toward language. *Early Development and Parenting*, 3 (1), 5-17.
- WOODWARD, S. C. (2005). Critical matters in early childhood music education. *Praxial music education: Reflections and dialogues*, 249-266.

EL ROL DE LA EDUCACIÓN INICIAL Y DEL PRIMER CICLO DE LA ESCUELA PRIMARIA EN LA PRIMERA INFANCIA: DIAGNÓSTICO Y POLÍTICAS¹

*The role of initial education and the first cycle of primary schooling
in early childhood: diagnosis and policies*

AC. JUAN J. LLACH
Academia Nacional de Educación
jllach@iae.edu.ar

Resumen

El trabajo presenta una revisión bibliográfica que realza el rol decisivo de la educación inicial y del primer ciclo de la escuela primaria para complementar las carencias de nutrición o estimulación que pudieran haber existido en los primeros mil días de vida de cada niño. Se constata, posteriormente, que las políticas educativas han incorporado de manera muy insuficiente en sus prácticas esta conclusión. Finalmente, se sugieren lineamientos generales para lograrlo. El principal es dar prioridad en toda política educativa a las zonas más marginalizadas, dada la naturaleza secuencial de la educación y las que más expuestas han estado a transcurrirlas con las privaciones mencionadas.

Palabras clave: Primera infancia – Educación inicial – Educación primaria – Carencias de nutrición – Carencias de estimulación – Política Educacional.

Abstract

This paper presents a bibliographical review that highlights the decisive role of initial education and the first cycle of primary

¹ De acuerdo a la UNESCO, la primera infancia se extiende hasta los ocho años de edad. Ver <http://www.unesco.org/new/es/education/themes/strengthening-education-systems/early-childhood/>.

schooling in compensating for deficiencies in nutrition or stimulation that may have existed in the first thousand days of life of each child. It is noted later that practices arising from educational policies have incorporated this conclusion very poorly. Finally, general guidelines are suggested to improve this situation. The main one is to give priority, in all educational policies, to the most marginalized areas, given the sequential nature of education and the fact that these areas have been exposed to a greater extent to the aforementioned deprivations.

Keywords: Early Childhood – Initial Education – Primary Education – Nutritional Deficiencies – Stimulation deficiencies – Educational Policy.

Introducción

Cuando llegan a primer grado muchos chicos están, en realidad, haciendo la sala de cuatro años.

Directora de una escuela primaria de Rafael Calzada,
partido de Almirante Brown, provincia de Buenos Aires.

Tampoco tenemos una didáctica para trabajar en zonas marginales, de pobreza extrema o indigencia.

JUAN CARLOS TEDESCO, 2003

1. Hallazgos de las neurociencias

El reciente desarrollo de la neurociencia ha ratificado que la estimulación y la nutrición en las primeras etapas de la vida son cruciales para el desarrollo cerebral de las personas. Esto no es nuevo. Con distintos enfoques y matices, aunque sin la precisión de la evidencia de que se dispone hoy, lo habían sostenido grandes pedagogos como John Dewey (1859-1952), María Montessori (1870-1952), Jean Piaget (1896-1980) y Lev Vigotsky (1896-1934). También, millones de madres a lo largo de la historia para quienes la cantidad y la calidad de las estimulaciones familiares y

medioambientales, de los padres y del medio ambiente, influían decisivamente en el desarrollo de los más chicos. La novedad que sostiene la neurociencia es que, si en los primeros 1000 días de su vida un ser humano tiene carencias nutritivas no crónicas o de estimulación, ellas pueden compensarse significativamente durante la educación inicial y los primeros años de la primaria². El nuevo enfoque cuenta con la ventaja de poder monitorear el cerebro mediante imágenes no invasoras y con otros instrumentos capaces de estudiar el comportamiento. Este mensaje es crucial para las políticas educativas³, pero ellas todavía no lo han recibido o no lo han aplicado consistentemente.

La maduración cerebral es muy rápida en los primeros años, pero continúa en la adolescencia y aún en la adultez temprana. La escolarización es un evento muy importante en esa maduración y la educación temprana, en particular, tiene un gran impacto en el lenguaje, la alfabetización, la matemática y el razonamiento. Los cambios cerebrales inducidos por la educación son posibles por la gran capacidad de adaptación del cerebro. Hay claras diferencias entre el desarrollo neuronal de un analfabeto y de un alfabeto, y el desarrollo cerebral está asociado a la continua formación y remoción de las conexiones neuronales, siendo la experiencia de cada uno la que determinará qué conexiones serán activadas. Ejemplos notables de esta neuroplasticidad o “reciclado de la corteza cerebral” son los observados en chicos con solo un hemisferio cerebral (A. Battro, 2006) y también en chicos ciegos en los que el cortex visual dañado responde intensamente al tacto, incluyendo la lectura Braille. Esta plasticidad es masiva en el cerebro de los chicos, pero sigue vigente en muchas –quizás todas– las etapas de la vida. La preespecificación genética de las neuroestructuras

² Esta sección se basa en James J. Heckman (s/f), James J. Heckman et al. (2010 y 2014), S. Lipina et al. (2012) y también en frecuentes conversaciones con Antonio Battro.

³ Cabe recordar que, por primera vez, la Ley 26206 de Educación Nacional establece en su artículo 18: “La Educación Inicial constituye una unidad pedagógica y comprende a los/as niños/as desde los cuarenta y cinco (45) días hasta los cinco (5) años de edad inclusive, siendo obligatorio el último año”.

subyacentes a los comportamientos cognitivos, emocionales y sociales es relativamente baja, y los cambios cerebrales de la alfabetización adulta son semejantes a los de los chicos. Millones de conexiones entre neuronas y otras partes cruciales del cerebro se modifican como consecuencia de la experiencia del aprendizaje. Se ha avanzado inclusive en identificar las condiciones cerebrales en las que ocurre el aprendizaje. Por ejemplo, en el aprendizaje de un idioma extranjero es crucial el rol de un tutor activo, y también la interacción con docentes y familiares en general.

Los programas de intervención temprana pueden tener gran efectividad, por ejemplo, aquellos que enseñan a los chicos y a los padres a enfocar la atención, especialmente en chicos que sufren distintos tipos de privaciones. Los nexos entre neurociencia y educación son numerosos, pero todavía incipientes y en desarrollo. Su clave es la plasticidad neuronal. La principal diferencia fisiológica entre los seres humanos y los chimpancés es que los humanos tenemos genes que determinan una mayor plasticidad del cerebro, de tal modo de hacerlo receptivo por mucho más tiempo, al menos hasta los 5 años en comparación con menos de 1 año para los chimpancés. La educación cognitiva está desarrollando nuevas herramientas para evaluar el progreso de los chicos y detectar dificultades, permitiendo desarrollar intervenciones específicas para cada uno. Aunque faltan todavía pruebas para explicar la operación del fenómeno, puede decirse que la inversión en educación temprana tiene un profundo impacto en la organización cerebral para toda la vida, con consecuencias de todo tipo.

2. El programa de investigación de James Heckman

Desde la obtención del Premio Nobel de Economía en 2000, James Heckman se ha dedicado íntegramente a estudiar el desarrollo infantil desde nuevas perspectivas y con métodos estadísticos muy rigurosos (<https://heckmanequation.org/>). Él mismo los resume en los siguientes nueve puntos.

- 1) Las capacidades o habilidades son importantes como determinantes de los salarios, la escolarización, la criminalidad y el éxito en muchos aspectos de la vida económica y social.
- 2) Las capacidades son muy diversas y las no cognitivas (o socio-emocionales) son muy relevantes.
- 3) La distinción entre naturaleza y medio ambiente (*nature / nurture*) es obsoleta. Las capacidades son producidas y la expresión de lo genético también está gobernada por las condiciones medioambientales. Comportamientos y capacidades tienen un carácter a la vez genético y adquirido.
- 4) Las brechas de capacidades entre individuos y grupos socioeconómicos empiezan a abrirse a edades muy tempranas, tanto para las destrezas cognitivas como para las no cognitivas, y también para el status sanitario.
- 5) Tanto para el hombre como para muchas especies animales hay evidencia contundente de la existencia de períodos críticos para su desarrollo. Los test de inteligencia suelen estabilizarse a los diez años, pero las habilidades no cognitivas pueden afectarse hasta la adolescencia, hecho avalado también por las neurociencias que sostienen que la maleabilidad de la corteza cerebral frontal –región del cerebro que gobierna las emociones y la autorregulación– se extiende hasta más allá de los veinte años. El revolucionario desarrollo de las neurociencias a partir de mediados de la década de los años noventa ha abierto rumbos amplios y esperanzadores para las políticas de desarrollo infantil y la educación primaria temprana. Parece seguir siendo cierto, empero, que cuanto más tardías sean las intervenciones nutricionales, de estimulación o educativas, menos eficaces y menos costo-efectivas serán.
- 6) Hay evidencias de un bajo retorno –económico y social– de las intervenciones dirigidas a adolescentes desfavorecidos, y lo contrario ocurre con las dirigidas a chicos menores de igual condición.
- 7) Las intervenciones tempranas en chicos criados en contextos de pobreza o indigencia son más efectivas si se complementan con intervenciones posteriores.

- 8) Los efectos de la restricción crediticia que enfrentan los padres en los resultados de sus hijos adultos dependen de la edad en que dicha restricción ha operado.
- 9) Las habilidades socioemocionales y no cognitivas, en general, fomentan las habilidades cognitivas y los comportamientos saludables, y son en buena medida el resultado de familias exitosas o de intervenciones igualmente exitosas en familias menos favorecidas, tal como se ve en el caso del Perry School Program, descripto a continuación.

3. El programa Perry de educación inicial y otros

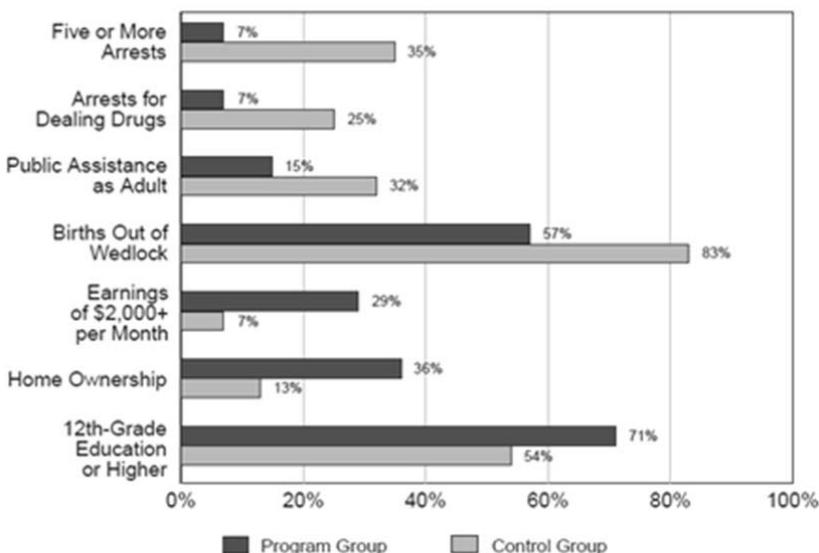
El Programa Perry consistió en un preescolar intensivo al que asistieron chicos afroamericanos en cinco ondas diferentes, entre 1962 y 1967 en Ypsilanti, Michigan, EE. UU. Chicos de bajos recursos con IQ de 75 a 85 puntos fueron divididos en dos grupos (53 y 68 en cada uno), configurando un experimento al azar. El programa consistió en clases de dos horas y media por la mañana más una visita al hogar de 90 minutos del maestro del turno tarde para incluir a la madre en el proceso. Se midieron resultados hasta los cuarenta años de edad (sic) y se encontraron impactos sustanciales en su desempeño intelectual (no necesariamente el IQ), un aumento del 28% en la tasa de graduación secundaria, mayores ingresos, empleos de mayor calidad y menores tasas de criminalidad. El Programa Perry afectó tanto a los chicos como a sus padres, que mejoraron su educación y su inserción laboral. Es decir que programas de este tipo promueven mejoras a largo plazo en el entorno del hogar. En el gráfico de la página siguiente se ilustran algunos resultados.

Otros estudios sobre resultados de programas de desarrollo infantil que pueden citarse son los que siguen.

1. Chicago Child Parent Center (desde 1967). Preescolar con pocos alumnos por maestro y participación de los padres. Veinte años después se midieron resultados similares a los de Perry.

2. Abecedarian (desde 1972). Escuela primaria para chicos de alto riesgo, baja relación de alumnos/maestro, participación de los padres. Mejora transitoria en el IQ, pero progresos persistentes hasta los 21 años de edad en matemática, lengua y persistentes en la universidad.
3. J. Colombo y S. Lipina (2005). Entrenando a chicos de altos coeficientes de NBI en el preescolar lograron que obtuvieran resultados iguales a los chicos de bajas NBI.
4. S. Berlinski, S. Galiani y P. Gertler (2006). Encontraron que un año adicional de preescolar mejoraba los rendimientos hasta tercer grado (luego se asimilaban) y progresos más duraderos en habilidades socioemocionales.

Gráfico 1. Algunos resultados del Programa Perry



Source: High/Scope Educational Research Foundation. 1999. *High-Quality Preschool Program Found To Improve Adult Status*. Ypsilanti, MI: High/Scope Educational Research Foundation. Retrieved March 13, 2000, from the World Wide Web: <http://www.highscope.org/research/Perry%20fact%20sheet.htm>. Reprinted with the permission of the High/Scope Educational Research Foundation.

5. Proyecto Lobería (M. R. Hohl y M. Díaz Barrena, 2005, y J.J. Llach y Pablo Schiaffino, 2012). Proyecto para el desarrollo integral de los niños basado en un programa comunitario. Población objetivo: niños de “menos 9 [meses] a más 3 [años]”, o sea desde el embarazo hasta los tres años. Amplia participación de toda la comunidad. Resultados medidos antes y después por el CESNI (Centro de Estudios para la Nutrición Infantil). Encontraron mejoras sostenidas en el tiempo en el desarrollo cognitivo y socioemocional.

4. El retraso de las políticas y los programas educativos para la primera infancia

4.1. En las escuelas

En una encuesta, en cien escuelas del Conurbano Bonaerense (Juan J. Llach y colaboradores, 2006) se encontraron marcadas carencias en la formación y la capacitación de docentes y directivos en el trabajo en zonas de carencias socioeconómicas. Dos tercios de los docentes dijeron que los alumnos necesitaban una educación reforzada o especializada mediante procedimientos tales como maestras recuperadoras, apoyo escolar, más horas o días de clases, o enfoques pedagógicos o didácticos diferentes. Pero menos de la mitad de las escuelas reportaron la práctica de alguna de estas alternativas, ya que en el resto se alegó falta de personal o de espacio curricular. No obstante, el 94,3% de los maestros y el 85% de los directores no habían recibido formación especial para enseñar en zonas desfavorables. La gran mayoría de los docentes que enseñan en estas zonas tampoco había recibido capacitación especializada. Si bien la encuesta citada tiene más de diez años de antigüedad, la realidad no ha cambiado mucho al respecto.

4.2. En las políticas educativas

Como se dijo al principio las deficiencias de estimulación y nutrición pueden recuperarse sustancialmente con acciones nutricionales y pedagógicas en la educación inicial y en los primeros años de la primaria. Hay que lamentar que, hasta ahora, las políticas educativas hayan tenido solo muy parcialmente en cuenta esta realidad. Esto se observa marcadamente en los países emergentes, pero también en muchos desarrollados.

5. Conclusiones

Empezar por los más chicos y por los más pobres es el camino más seguro para dar una educación de calidad a todos y construir así una sociedad con menos pobreza y menos desigualdad. Pese a ser tan fundada y evidente esta afirmación, no se ha emprendido todavía el camino, a mi juicio elemental, que es dar prioridad a los jardines de infantes y a las escuelas de las zonas más necesitadas en todas las políticas y programas educativos, hasta lograr escuelas ricas para los pobres, escuelas que, en vez de eyectar alumnos hacia la gestión privada, los retengan, atrai-gan a otros nuevos y logren una mayor integración social escolar. Todo programa educativo lleva muchos años o varios lustros hasta completarse, ya se trate de la extensión de la jornada escolar, la construcción de jardines maternales e infantiles, la formación o capacitación de los docentes, las competencias laborales en la enseñanza media o la distribución de computadoras ¿Por qué no se los inicia por las zonas más necesitadas, dando así también la oportunidad de evaluar sus resultados y eventualmente corregirlos o mejorarlos? Esta pregunta espera respuesta hace ya demasiado tiempo.

6. Referencias bibliográficas

- BATTRO, ANTONIO (2006). *Half a Brain is Enough. The Story of Nico*, Part of Cambridge Studies in Cognitive and Perceptual Development. Recuperado de: <http://www.cambridge.org/ar/academic/subjects/psychology/biological-psychology/half-brain-enough-story-nico#SuihUk49FqXAS32i.99>.
- BERLINSKI, SAMUEL & NORBERT SCHADY (2015). *Los primeros años. El bienestar infantil y el papel de las políticas públicas*, Washington: Banco Interamericano de Desarrollo.
- BERLINSKI, SAMUEL, SEBASTIÁN GALIANI & PAUL GERTLER (2006). *The Effect of Pre– Primary Education on Primary School Performance*, Working paper, Londres, Reino Unido: The Institute for Fiscal Studies.
- COLOMBO, JORGE A. & SEBASTIÁN LIPINA (2005). *Hacia un programa público de estimulación cognitiva infantil. Fundamentos, métodos y resultados de una experiencia preescolar controlada*, Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- HECKMAN, JAMES J. (s/f). *There is more to gain by taking a comprehensive approach to early childhood development*. Recuperado de: <https://heckmanequation.org/assets/2017/01/F-Heckman-CBAOnePager-120516.pdf>
- HECKMAN, JAMES J., JOHN E. HUMPHRIES, GREGORY VERAMENDI & SERGIO URZÚA (2014). *Education, health and wages*, NBER working paper 19971. Recuperado de: <http://www.nber.org/papers/w19971>.
- HECKMAN, JAMES J. et al. (2010). *A new cost-benefit and rate of return analysis for the Perry Preschool Program: A summary*, NBER working paper 16180. Recuperado de: <http://www.nber.org/papers/w16180>.
- HOHL, MARÍA ROSA & MÓNICA P. DÍAZ BARRENA (2005). El Proyecto Lobería: un programa comunitario para el desarrollo integral de los niños. En Juan J. Llach (ed.), *El renacer de lo local: buenas prácticas de gobiernos subnacionales en América Latina*, Bogotá: IEP.

- ca Latina, Buenos Aires, Argentina: Banco Interamericano de Desarrollo y IAE-Universidad Austral.
- LIPINA, SEBASTIÁN J. & MICHAEL I. POSNER (2012). The impact of poverty on the development of brain networks, *Frontiers in Human Neuroscience*, 6, 238-253.
- LLACH, JUAN J., SILVINA Gvirtz & FRANCISCO SCHUMACHER ET AL. (2006). *El desafío de la equidad educativa. Diagnóstico y propuestas*. Capítulo 6. Buenos Aires: Granica.
- LLACH, JUAN J. & PABLO SCHIAFFINO (2012). *El proyecto Lobería y el desarrollo infantil: un estudio de caso*, GESE (Centro de Estudios de Gobierno, Empresa, Sociedad y Economía), IAE–Universidad Austral.
- TEDESCO, JUAN CARLOS (2003). *Una política integral para el sector docente*. Buenos Aires, Argentina, Escuela de Educación de la Universidad de San Andrés, Documento de trabajo 6.

**EDUCACIÓN Y PRIMERA INFANCIA:
EXPERIENCIAS LOCALES,
PROPUESTAS Y
PLANES NACIONALES**

**CENTROS DE PROMOCIÓN FAMILIAR –
JARDINES MATERNALES MUNICIPALES
MUNICIPALIDAD DE VILLA MARÍA –
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN**

Centers of family promotion – Municipal day care centers

City hall of Villa María – Secretariat of education

2017

Ac. MARGARITA SCHWEIZER

Academia Nacional de Educación

marweizer@gmail.com

Resumen

El trabajo presenta la propuesta de educación inicial que se desarrolla en la ciudad de Villa María, desde una perspectiva de derechos. En primer lugar se recupera el proceso sociohistórico que le dio origen. En este sentido se describen los momentos que permiten hablar hoy de Centros de Promoción Familiar – Jardines Maternales Municipales, que desarrollan acciones para la promoción y protección de los derechos de la niñez. Se fundamenta en el propósito de ampliar el derecho a la educación de los niños.

A continuación se exponen los fundamentos de la propuesta y su caracterización a partir de actividades y acciones. Los Centros de Promoción Familiar-Jardines Maternales de Villa María constituyen los espacios donde se educa a niños y niñas desde los 45 días a los 3 años, acompañando a los niños, y a sus familias, en su desarrollo social, psicológico-afectivo y pedagógico, dentro de la comunidad en la que cada Centro está inserto. Se reconoce la importancia de los primeros años de vida de los niños y la necesidad de un ambiente seguro durante su desarrollo, que brinde oportunidades de juego, exploración y aprendizaje para adquirir confianza y autonomía.

En el contexto de trabajo, que está basado en cuatro ejes del proyecto general: pedagógico, salud y nutrición, educación sexual integral y eje social comunitario, se destaca el proyecto de nutrición y educación como aporte clave para pensar la propuesta socioeducativa.

El presente trabajo toma en consideración la tarea desarrollada por la Sra. Subsecretaria de Educación Inicial de este Municipio, Prof. Mariela Pajón y colaboradores.

Palabras clave: Centro de Promoción Familiar – Villa María –Córdoba – Primera infancia – Educación inicial –Calidad educativa – Nutrición.

Abstract

This paper presents a proposal for early childhood education, which is being carried out in the city of Villa María, from a rights perspective. Firstly, the socio-historical process from which it stems is recovered. In this respect, we describe the events that led to the creation of Family Promotion Centers – Municipal daycare centers, which develop activities aimed at promoting and protecting children's rights. These Centers are based on the purpose of strengthening every child's right to education.

Secondly, the fundamentals of the proposal and its characteristics are presented through its activities and actions. At the Family Promotion Centers – Municipal daycare centers of Villa María not only are children aged between 45 days and three years educated, but also both children and their parents are offered support for their social, psychological-affective and pedagogical development, in the community where each Center is located. The importance of children's first years of life as well as the need for a secure environment providing opportunities to play, explore and learn so as to gain self-confidence and autonomy are acknowledged.

This paper is based on the four pillars of the general project, namely: pedagogy, health – nutrition, comprehensive sexual

education and society – community. The project on nutrition and education stands out as a significant contribution to reflect upon the socio-educational proposal.

Finally, this paper takes into consideration the work of the Undersecretary of Initial Education of Villa María, Prof. Mariela Pajón and her collaborators.

Key words: Family Promotion Centers – Villa María – Córdoba – Early Childhood – Early Childhood Education – Educational Quality – Nutrition.

Una propuesta para la primera infancia centrada en la perspectiva de derechos

La Secretaría de Educación de Villa María tiene a su cargo 12 Centros de Promoción Familiar, jardines Maternales Municipales que se erigen como espacios socioeducativos desde 1964. Estas instituciones constituyen un valioso acompañamiento a las comunidades en la tarea y en la responsabilidad de educar a los niños en los primeros años de vida. Asisten a ellos niños y niñas desde los 45 días hasta los 3 años, y es ahí donde las familias encuentran un lugar para sostener el trabajo conjunto de la crianza. De esta manera se asume la corresponsabilidad, que es uno de los principios fundamentales establecidos en la Ley Nacional 26.061 de Protección integral de derechos de niños, niñas y adolescentes; y su correlato provincial, Ley 9944, de Promoción y protección integral de derechos de niños, niñas y adolescentes. Es así que, asumiendo que los niños son sujetos de derechos y no objetos de cuidado, Estado y familia deben asumir la responsabilidad conjunta para la atención de la infancia, que entendemos como construcción social (Carli, 1999). Esta propuesta requiere ser pensada en perspectiva sociohistórica para comprender la impronta social y comunitaria que la caracteriza.

La historia de una construcción comunitaria y política

La educación inicial en nuestra ciudad tiene dos orígenes, uno en el año 1964 con la creación del “materno infantil”, dependiente del Consejo de Protección al Menor, (Ley de Patronato N.º 10.903, año 1919). Con la característica organización de considerar a los menores como objetos que puedan ser protegidos bajo la tutela del Estado. En segundo lugar, tras la vuelta de la democracia, (1983/84) las organizaciones sociales empiezan a considerar las acciones y proyectos comunitarios que ayudarían a reconstruir la trama social deteriorada después de tantos años sin libertad y sin derechos. Se crean así, las “guarderías” para que los niños fueran “cuidados y atendidos” por las mismas mujeres de la comunidad: Centros vecinales, asociaciones femeninas, etc., con una organización netamente asistencialista denominados UNIDAD DE APOYO AL NIÑO Y LA FAMILIA.

Entre los años 1987 y 1990, estas instituciones de tan distintos orígenes, pasan al ámbito municipal, dependiendo del área de Desarrollo Social. La misión y visión era netamente asistencialista. En el año 1998 se promulga la ordenanza de Centros de Apoyo al Niño y la Familia, donde se proclama el decreto 208 que rige su funcionamiento con el objetivo de “atender a la niñez carenciada en situación de riesgo, psico-físico-social y pedagógico”. A partir de esa fecha comienza a tener una organización más educativa con la incorporación, para el trabajo con los niños, de personal con título docente habilitante.

En 2008, bajo el paradigma de enfoque de derechos, formando parte del sistema de protección de derechos, en el marco de la Ley N.º 26.061 y considerando a los niños y a las familias como sujetos de derechos, se promulga la ordenanza por la cual los centros pasan a denominarse CENTROS DE PROMOCIÓN FAMILIAR. Se hace hincapié en la corresponsabilidad de la familia y el estado en la educación de los niños. En este contexto, realizan acciones para instalar, en los ámbitos familiar y comunitario, la promoción y protección de los derechos de niños y niñas.

Desde diciembre de 2015, con la creación de la Secretaría de Educación de la Municipalidad de Villa María a cargo de la Dra. Margarita Schweizer, los Centros de Promoción Familiar-Jardines Maternales comienzan a trabajar en el marco de la Ley de Educación 26.206. En función de esto, se está desarrollando una nueva ordenanza municipal que regule y nombre a los distintos espacios públicos y privados que atienden a niños de 0 a 3 años, como Jardines Maternales con la normativa y reglamentación adecuada.

Los fundamentos de la propuesta, entre el derecho y la pedagogía

En el marco del sistema educativo, ampliar la atención al derecho a la educación de los niños incluyendo la etapa de 45 días a 3 años provoca la expansión de la educación infantil, pero a su vez implica un importante desafío para toda la sociedad que va reconociendo el valor de las experiencias educativas para la primera infancia. Se sitúa a los jardines maternales, desde la Ley de Educación Nacional 26.206/07, como parte del Nivel Inicial que constituye el primer tramo del sistema educativo. Es entendido como unidad pedagógica que atiende a niños de 0 a 5 años. Desde este enfoque, le da visibilidad, entidad, lo legitima y le otorga un grado de institucionalidad en el sistema.

Revalorizando la acción educativa desde tan temprana edad, el Artículo 20 explicita, como objetivo del Nivel Inicial, aprender y desarrollarse desde los 45 días. Esto implica un valor educativo para el jardín maternal, función que durante mucho tiempo no le fue reconocida, ya que se ha sostenido su tarea de asistencia hacia los niños y niñas, asistencia que responde a las necesidades de las familias.

En esta línea, se considera central asumir el derecho a la educación como posibilitador del acceso a la cultura de la familia del niño en esta edad. Es desde los mencionados espacios, que se promueve el derecho a través del juego (Sarlé, Rodríguez Sáenz y Rodríguez, 2010), atendiendo a que esta es la actividad central de

la infancia en esta franja etaria, pero también considerando que el “juego es cultura” (Huizinga, 1968). Por tanto, la propuesta institucional se erige en una compleja construcción que en el marco ciudadano responde a un compromiso con la educación de la primera infancia y las familias. Se trata de instituciones de “existencia” (Garay, 1994) que dejan una impronta profunda en la vida de los niños y sus familias. Tal como expresa el proyecto pedagógico del programa Jardines Maternales Municipales:

El Jardín Maternal perteneciente al municipio de la ciudad de Villa María es una institución educativa, social y comunitaria que tiene como objetivo acompañar a las familias y a los niños en su desarrollo pedagógico, psicológico-afectivo y social dentro de la comunidad en la que está inserto. Con la responsabilidad de quienes trabajan en la de educar, de trazar las huellas del recorrido que la niñez transitará en su proceso educativo iniciando una modalidad de acercamiento al conocimiento a través del cual se transmite al niño el conjunto de saberes sociales propios y valorados por la comunidad, al mismo tiempo que se ayuda a los pequeños a conquistar su autonomía en las actividades cotidianas de alimentación, juego, higiene y sueño, lo que influirá en sus posibilidades de aprender, de comunicarse y de expresarse. (Secretaría de Educación Villa María, 2017).

Descripción del proyecto

En los Centros de Promoción Familiar-Jardines Maternales de Villa María, educamos a niños y niñas desde los 45 días a los 3 años, acompañando a más de 1200 niños y a sus familias en su desarrollo social, psicológico-afectivo y pedagógico dentro de la comunidad en la que cada Centro está inserto. Actualmente, doce Centros se proponen diariamente opciones educativas, posibilitando la visión de diferentes perspectivas, favoreciendo la construcción de la identidad del sujeto-niño como un ser único y perteneciente a un contexto particular.

Para brindar el desarrollo integral, partimos de que se enseña en todo momento, cuando se contiene y se sostiene, cuando se re-significan los gestos, miradas y sonrisas en las distintas rutinas, cuando se acompañan los procesos, cuando se crea un ambiente propicio para aprendizajes ricos, cuando se acercan objetos, cuando se observa e interviene en la adquisición de rutinas en los ámbitos: alimentarios, higiene, orden y cortesía, durante la narración y dramatización de cuentos y, especialmente, cuando se plantean propuestas de juegos previamente planificadas y secuenciadas, es que trabajamos reconociendo que son situaciones significativas en relación con la necesidad de encuentros, relaciones sociales, de contacto afectivo y vincular entre el niño y el adulto, y de los niños entre sí. Trabajamos ejerciendo y entendiendo a la inteligencia como el potencial psicológico en donde la influencia del ambiente en el que se desarrolla el individuo es decisiva, como así sus estilos cognitivos, la disposición de resolver problemas y de crear productos.

Terrieux, en su libro *La Escuela Maternal* (1996) señala el carácter de aprendiz del ser humano. El hombre es un sistema abierto de intercambio permanente con su medio desde que nace. Cuando aprende se encuentra con otro sistema: el conformado por estructuras socioculturales. Por lo tanto, el establecer relaciones con ese ambiente y su influencia dejan huellas para siempre en los sujetos. Esta interacción, esencialmente afectiva, debe pensarse como algo estable y manifiesto. Se reconoce la importancia de los primeros años de vida de los niños y la necesidad de un ambiente seguro durante su desarrollo, que les brinde oportunidades de juego, exploración, aprendizaje para adquirir confianza e independencia.

Ejes del trabajo

Se trabaja a partir de ejes que permiten organizar la tarea en tanto se sostiene una perspectiva pedagógica y de compromiso social. De esta manera los ejes del proyecto institucional son: el

eje pedagógico, el eje de nutrición y salud, el eje de educación sexual y el eje sociocomunitario. Sobre estos ejes se desarrolla la perspectiva de intervención.

En relación al trabajo que se plantea desde el eje *pedagógico*, se centra en la enseñanza de contenidos, siempre en perspectiva comunitaria. Se plantea la formación personal y social, la exploración del ambiente, comunicación y expresión, desarrollo motriz y el juego; en una propuesta que busca promover la construcción de la autonomía en el niño. Esto a su vez implica asumir una tarea planificada, acorde con las necesidades de los niños y su realidad contextual. Serán centrales el manejo de los tiempos, la grupalidad, el espacio, como también la propuesta de multitarea que se transforma en oportunidad de aprender en la diversidad (Mala-jovich, *La organización de la enseñanza*, 2015). Pensar la tarea didáctica en la propuesta de edades tempranas, implica:

Pensar en la organización de la enseñanza conlleva analizar las diferentes variables didácticas que están presentes en toda propuesta que se ofrece a los niños. Estas son: el tiempo, los grupos, el espacio con los materiales que se presentan en él, el contenido para enseñar. Las tres primeras se consideran dispositivos privilegiados porque de las decisiones que se tomen alrededor de cada una de ellas será el tipo de enseñanza que se les ofrezca a los niños. En relación con la cuarta variable didáctica, el contenido para enseñar, es fundamental seleccionar, organizar y secuenciar los contenidos contribuyendo a ofrecer una educación integral cuya característica principal supone el desarrollo simultáneo y complementario de los procesos de “alfabetización cultural” y de “socialización o desarrollo personal y social”. (p. 9).

Desde esta propuesta se reconoce al adulto, a todos aquellos que forman parte de la institución, como acompañantes afectivos, responsables, “otro significativo” que se instituye en mediador de la cultura para que el niño acceda a esta.

El segundo eje corresponde a *la nutrición y la salud*; este orienta las acciones en pos de la salud y de una vida sana. Se centra en la alimentación y desarrolla un conjunto de acciones que promueven la salud desde intervenciones comunitarias, asegurando el acompañamiento a la familia, incluso en la realización de los controles correspondientes. Se trata de crear conciencia para el desarrollo de estos fines. El proyecto plantea en este sentido:

El proyecto, que está basado en el plato nutricional argentino, consiste en consumir y producir alimentos sanos y cuenta con huertas, expocomidas en invierno y verano, actividades como Lactancia materna, Cocineritos en acción, Protocolo y etiquetas, Festejando con comidas típicas. En estas se trabajan normas de higiene y hábitos alimenticios. (Secretaría de Educación Villa María, 2017).

Este eje se relaciona con el tercero, *educación sexual integral*, en el marco de la ley Nacional de Educación Sexual 26.150 (ESI), que propone acciones para concientizar y difundir la salud sexual integral, posibilitando la expresión de las emociones, el respeto por la diversidad, el cuidado del cuerpo y su integridad, la intimidad propia y el respeto por la ajena. Enmarca en la enseñanza del reconocimiento y el respeto por los derechos de las personas a ser bien tratadas, a no sufrir presiones, a la igualdad en todo sentido, incluso en relación al género y la orientación sexual.

Finalmente el eje *sociocomunitario* asume la responsabilidad de la institución frente al contexto y su complejidad comunitaria. Promueve la participación como eje central para el desarrollo de una conciencia ciudadana y la democratización de la cultura. Se trata de asumir una perspectiva socioeducativa en pos de una institución inclusiva, asegurando el derecho a la educación. Se plantea un trabajo conjunto con la familia, que busca empoderar a todos y a cada uno para que puedan hacerse responsables del acompañamiento de los niños y niñas. Promover el sentido de identidad y pertenencia que resulta constitutivo.

Estos ejes se desarrollan en el marco de una propuesta de trabajo en red, ya que resulta sustantivo al trabajo con la infancia. Se articula fundamentalmente con CAPS (Centro de Atención Primaria de la Salud), Centros Vecinales, Escuelas; es decir, promoviendo la participación de instituciones, organizaciones y profesionales del sector barrial, en pos de fortalecer lazos sociales.

Desde esta perspectiva se comparte, en el presente trabajo, la propuesta de la compleja elaboración que implica sostener acciones en torno a la nutrición y la alimentación, en el marco de una propuesta pedagógica coherente. Conocida es la tensión entre asistencia y educación que se genera dentro de las instituciones abocadas a la primera infancia, es por eso que después de compartir esta presentación general, se desarrolla específicamente el trabajo de trama en pos de acciones que permitan sostener un equilibrio frente a las acciones en este sentido.

El desafío de construir una propuesta de nutrición y alimentación en un marco pedagógico, el proyecto 2017

Las instituciones pertenecientes a la Secretaría de Villa María tienen la gran responsabilidad del cuidado físico, mental y nutricional de los niños que concurren. En ocho de los centros, los niños asisten en el turno mañana, con excepción de cuatro (María Elena Walsh, Javier Suppo, Amadeo Sabatini y Ana María Solís) en los cuales lo hacen desde la mañana hasta la tarde. Es así que, considerando la cantidad de horas que los niños y niñas permanecen en la institución, se desarrolla un plan nutricional que contempla de 2 a 3 comidas diarias que deben cubrir entre el 30 y el 50 % de las necesidades energéticas.

Llevar a cabo un servicio de alimentación adecuado y completo para los niños de esta edad requiere una organización en la que participan los encargados de la institución (coordinadora, docentes, auxiliares), una nutricionista, el personal de cocina y la familia. El servicio así pensado se organiza en torno a las siguientes funciones:

Asistencia nutricional: El comedor garantiza una dieta sana, equilibrada y adaptada a las necesidades nutricionales de acuerdo con la edad de los niños que asisten. La propuesta de alimentación favorece la salud y el crecimiento, de ahí la importancia de que los menús se compongan de platos que, además de resultar agradables para los niños, no olviden los criterios nutritivos.

Educativa: El momento de la comida forma hábitos, actitudes y estilos de vida saludables. Los primeros años son cruciales en el aprendizaje de buenos hábitos alimentarios y, en este sentido, lograr pautas adecuadas de conducta alimentaria, es decisivo para la vida. Promover la adaptación del niño a una diversidad de menús, conocer los alimentos, apreciar sus diferencias, valorar las necesidades de cada uno de ellos y aprender a comer sanamente son objetivos esenciales de la educación nutricional.

La educación alimentaria constituye una excelente oportunidad para ampliar el repertorio de alimentos introducidos en la alimentación y configurar una dieta variada, ya que el consumo de alimentos en compañía de sus compañeros favorece la aceptación de nuevos platos y una mayor diversificación de la dieta. En este contexto también se desarrollan hábitos de higiene: aseo general, manos, dientes, manipulación en el consumo de alimentos, etc. Se suman a estos hábitos, las prácticas sociales como utilizar los cubiertos, mantener una postura correcta, masticar bien, utilizar la servilleta, evitar hablar con la boca llena, etc.

Social: El niño aprende junto con sus compañeros, tolerancia y solidaridad. El espacio permite el desarrollo de la comunicación, la expresión y el compartir. El servicio de alimentación en los Centros de Promoción Familiar– Jardines Maternales Municipales contribuye a la integración de la familia en la medida de que facilita a los padres el ejercicio de sus funciones laborales y sociales. Se posibilita también en un contexto educativo promover prácticas de crianza en torno a la alimentación que resultan fundamentales pensando en una comunidad saludable.

Considerando estas funciones centrales, se desarrollan los siguientes objetivos:

- Favorecer el óptimo crecimiento y desarrollo de los niños que concurren a los Centros de Promoción Familiar – Jardines Maternales Municipales.
- Promover la salud alimentaria de los niños que concurren a los Centros de Promoción Familiar – Jardines Maternales Municipales.
- Incorporar hábitos adecuados de alimentación, involucrando a la familia en su desarrollo.
- Promover en un trabajo en red con instituciones de salud la vigilancia alimentaria y nutricional de los niños y sus familias.

En esta tarea se realiza un trabajo orientado al desarrollo de los siguientes objetivos específicos:

- Cubrir el 30-50 % de las necesidades calórico-proteicas de calcio, hierro y vitamina A.
- Brindar un menú adecuado a las necesidades nutricionales del niño de nivel inicial.
- Prevenir y corregir las deficiencias nutricionales.
- Minimizar la pérdida y exceso de peso.
- Adecuar la dieta a las diferentes patologías.
- Implementar un modelo de alimentación saludable.
- Llevar a cabo educación alimentaria permanente a los niños, su familia y entorno.
- Brindar la posibilidad de que el niño almuerce en su hogar junto a su familia.
- Aplicar un sistema de vigilancia alimentaria y nutricional continua.

La tarea entonces se desarrolla en el marco de la educación alimentaria, desarrollando un proyecto denominado “Mejor como, mejor vivo”.

Educación alimentaria: “Mejor como, mejor vivo”

Una nutrición adecuada en la infancia es fundamental para el crecimiento y el desarrollo físico e intelectual, evitar excesos y carencias nutricionales y prevenir muchas de las enfermedades crónicas del adulto (obesidad, hipertensión, diabetes, osteoporosis). Por ello, la alimentación en la niñez tiene una importancia central, tanto por su efecto inmediato como por su repercusión a mediano y largo plazo. Los hábitos nutricionales y los estilos de vida adquiridos en las dos primeras décadas de la vida van a tener un fuerte grado de continuidad en la edad adulta.

Desde los Centros de Promoción Familiar – Jardines Maternales Municipales no solo se ofrece a los niños asistencia alimentaria, sino que durante todo el año se llevan a cabo distintas actividades y talleres en el marco del Proyecto “Mejor Como, Mejor Vivo” que constituye una propuesta educativa en materia de alimentación para las familias y la comunidad.

En el año 2017 se tiene como eje de trabajo el “Plato nutricional” (gráfica actual de las nuevas Guías Alimentarias para la población Argentina) para desarrollar las distintas actividades con los niños y la comunidad.

Las acciones que se desarrollarán a lo largo del año son las siguientes:

Aprendemos a comer, dirigido a los niños de 1 a 3 años. Comprende la intervención pedagógica que contribuya al proceso de enseñanza de los distintos grupos alimentarios y a la promoción de hábitos alimenticios saludables de acuerdo con recomendaciones reconocidas en la materia, alineadas con el contexto ambiental en el que crecen y se educan los niños.

Cocineritos en acción: dirigido a los niños de 1 a 3 años. Actividad práctica que tiene que ver con el momento de la cocina y que enmarca el desarrollo de habilidades y contacto con los alimentos y su preparación.

Creciendo con mi huerta: Dirigido a los niños y sus familias. Puesta en marcha de la huerta institucional con los niños y las familias en cada institución. Tiene como objetivo promover el consumo de verduras. Se implementa durante todo el año a partir de las épocas de siembra marzo y septiembre.

Mi familia también participa: Dirigido a la familia, entorno y comunidad. Taller de cocina y educación nutricional que se desarrolla para la familia. Se desarrolla en fechas claves para elaborar el menú alusivo: “Festejamos con las comidas típicas argentinas” (25 de mayo, 9 de julio y 10 de noviembre); “Lactancia Materna” (durante el mes de agosto); “Mes de la familia” (septiembre); “Mi sándwich saludable” (día de la primavera); “Día mundial de la alimentación” (16 de octubre); “Protocolo y etiqueta” (noviembre y diciembre); “Fiestas de cumpleaños con los padres”.

Expo de comidas: Dirigido a todos los niños que asisten a los Centros de Promoción familiar – Jardines Maternales Municipales. Se refiere a la presentación de platos nutritivos y saludables enmarcado en el “plato nutricional” e implementada en invierno y verano.

La alimentación es mi derecho: Dirigido a todos los niños que asisten a los Centros de Promoción Familiar – Jardines Maternales Municipales. Actividad de concientización en el marco de los festejos de los Derechos de los Niños

Fiestitas de cumpleaños: Dirigido a la familia con talleres prácticos en la elaboración de alimentos ricos, saludables y coloridos para festejar los cumpleaños de los niños.

Durante todo el año lectivo se trabaja la actividad física y la reducción del consumo de sal, en cada uno de los talleres. En este marco compartimos algunos de los proyectos tal como se desarrollan y se proponen en las comunidades, a modo de exemplificar sus puestas en marcha.

Conclusiones: nuestro compromiso, seguir trabajando por la primera infancia y su familia

Desde la Secretaría de Educación de Villa María, seguimos trabajando para construir un dispositivo pedagógico coherente con las necesidades de niños y niñas, sus familias y sus comunidades. Esta tarea no es fácil y requiere asumir una perspectiva política de derecho, que asuma la responsabilidad de construir un espacio para asegurar la igualdad de oportunidades, una institución inclusiva, cuyo eje central sea la promoción de la salud, la educación y los derechos.

En este sentido la tarea requiere posibilitar que en nuestras instituciones acontezca la experiencia (Larrosa, 2002). Esta idea de experiencia refiere a esto “que nos pasa”, nos atraviesa de manera que está más allá del tiempo, y nos interpela y nos sorprende. Lugar de encuentro de construcción colectiva, de participación y acción.

Desde la incorporación de los Centros a la Secretaría de Educación, se ha desarrollado un crecimiento que responde a la demanda educativa de la Ciudad del Aprendizaje, apuntando a la universalidad. Cada Centro de Promoción Familiar – Jardín Maternal está inserto estratégicamente en barrios urbanos periféricos de la ciudad, brindando igualdad de oportunidades en el acceso a la educación a todos los niños de 45 días a 3 años. Apunta a una propuesta de calidad, atendida por personal docente idóneo para tal fin y con capacitaciones en servicio que acompañan el crecimiento profesional.

El equipo de 150 personas: coordinadoras, docentes, cocineras y auxiliares, junto al equipo técnico interdisciplinario, responden a las necesidades pedagógicas –educativas– sociales y de salud de los niños y las familias, facilitando acciones tanto en la capacitación, elaboración de proyectos, como así también en la canalización de inconvenientes: familiares, de salud que surjan, resaltando, entre sus acciones, integrar a las familias para fortalecer la crianza y el desarrollo de sus hijos, ejerciendo una función preventiva y promotora.

Referencias bibliográficas

BARCIA, M. (2002). Se extienden las escuelas que enseñan a sembrar y a cosechar. *La Nación*, 16 de junio.

PROGRAMA CRECIENDO JUNTOS: ARTICULACIÓN PÚBLICO-PRIVADA PARA CONTRIBUIR A LA DISMINUCIÓN DE LA MORTALIDAD INFANTIL Y A LA MEJORA DE LA CALIDAD DE ATENCIÓN

*Growing Together Program: public-private health sector collaboration
to reduce child mortality and improve patient care*

ANA PEDRAZA*

PATRICIA SUBOTOVSKY

Fundación para la Salud Materno Infantil
(FUNDASAMIN)

*anapedraza@gmail.com

DANIELA ANTOCI

AGUSTINA ZENARRUZA**

Pan American Energy (PAE)

**azenarruza@pan-energy.com

Resumen

El programa se inició en Comodoro Rivadavia (CR) ante las elevadas tasas de mortalidad infantil (MI). Se analizaron los certificados de defunción de 2002/03 y se realizaron visitas diagnósticas. El exceso de MI fue a expensas de la neonatal. En 2004 se inició el Programa Creciendo Juntos (PCJ), con el objetivo de desarrollar capacitación intensiva y asistencia técnica en terreno. El análisis de la mortalidad neonatal mostró un descenso sostenido de ella desde el 15,5 % en 2002/03 hasta el 5,1 % en 2015. La mortalidad de los niños con peso al nacer entre 500 y 1500 g disminuyó en el mismo período del 86,2 % al 35,1 %. El programa, aún vigente en CR, se extendió a otras ciudades de las provincias de Chubut y Neuquén.

Palabras clave: Recién nacido bajo peso, Recién nacido prematuro, Mortalidad infantil, Mortalidad neonatal, Mortalidad fetal, Capacitación en terreno, Responsabilidad social empresaria.

Abstract

The Program started in Comodoro Rivadavia (CR) in 2004, in light of rising Child Mortality (CM). Death certificates for the years 2002 and 2003 were analyzed and diagnostic visits were made. High CM was due to neonatal mortality. The program was launched in 2004, in order to develop intensive training and provide on-site technical support. The analysis of neonatal mortality showed a sustained decrease from 15.5% in 2002/03 to 5.1% in 2015. Mortality rates of children with a birth weight between 500-1,500 g dropped from 86.2% to 35.1%. The program, which is still in place in CR, was also implemented in other cities of the provinces of Chubut and Neuquén.

Key words: Low Birth Weight, Preterm Child, Child Mortality, Neonatal Mortality, Fetal Mortality, On-Site Training, Corporate Social Responsibility.

Introducción

El programa Creciendo Juntos (PCJ) se inició con el objetivo de colaborar en la disminución de las tasas de mortalidad infantil en la ciudad de Comodoro Rivadavia (CR) a través de acciones educativas destinadas al personal de salud y a la comunidad.

Se ha desarrollado en varias etapas con un período inicial dedicado al diagnóstico mediante relevamiento y análisis estadístico. El programa propone desarrollar capacitación y asistencia técnica en el área perinatal a través de la implementación de una forma de trabajo en terreno con capacitación intensiva y sostenida en el tiempo de todo el equipo de salud encargado de la atención de la

madre y el recién nacido (RN) con asesoramiento técnico y participación activa en la práctica asistencial. Esto permite conocer la dinámica de trabajo del equipo de salud, detectando los cuidados y procedimientos que deben ser revisados y las estrategias para lograrlo.

En CR, entre 2001 y 2003, la tasa de mortalidad infantil se había elevado del 13,4 % al 18,4 %, siendo la más alta de la provincia de Chubut.

Las autoridades del Ministerio de Salud de la Provincia de Chubut, solicitaron a PAE colaboración para analizar el problema, PAE solicitó inicialmente ayuda técnica a la Fundación Centro de Estudios Infectológicos (FUNCEI) y luego a FUNDASAMIN.

PAE es la primera empresa de hidrocarburos privada de la Argentina con más de 12.000 empleados, en forma directa e indirecta. En la última década se ha posicionado como la empresa de mayor crecimiento en producción de hidrocarburos.

Está presente en las cuencas productoras más importantes de la Argentina: Cuenca Marina Austral, Golfo San Jorge, Neuquén y Cuenca Noroeste. La compañía busca ser un promotor activo de las comunidades cercanas a la operación. Por eso, los programas de Responsabilidad Social Empresaria (RSE) responden a las necesidades locales y se diseñan a partir de un diagnóstico previo y de un trabajo conjunto con nuestros aliados. Los programas de RSE se proponen fortalecer la capacidad local para colaborar con el progreso de la región.

Etapa diagnóstica

Se analizó la mortalidad infantil de los años 2002-2003, mediante un relevamiento de los certificados de defunción que se encuentran en el Ministerio de Salud Provincial.

Además, se realizaron visitas diagnósticas a los centros donde se realizan los nacimientos, uno público, el Hospital Regional de Comodoro Rivadavia (HRCR), y dos privados: la Clínicas del

Valle (CV) y el Sanatorio Sociedad Española de Socorros Mutuos (SESM).

El diagnóstico de situación se obtuvo mediante tres métodos:

- Enfoque de riesgo del período perinatal (PPER),
- Análisis de la mortalidad perinatal de acuerdo con patologías (Wigglesworth),
- Análisis de la mortalidad según peso de nacimiento.

El Método de PPER, desarrollado por el *Perinatal Collaborative Center*, en CDC y la OMS, permite entender mejor las causas de mortalidad fetal e infantil entre distintas poblaciones e instrumentar acciones preventivas eficaces. Utiliza la edad en el momento de la muerte, el peso al nacer (PN), la edad gestacional (EG) y la muerte fetal. Para el análisis de acuerdo con patologías se eligió la Clasificación de Wigglesworth porque es simple, reproducible, no requiere del estudio de necropsia y existen datos para comparar los resultados. Se dividen en categorías según PN y en los siguientes diagnósticos:

- Feto muerto y macerado (indicador de calidad de cuidado obstétrico).
- Malformaciones fetales (muertes no prevenibles).
- Condiciones asociadas a prematuridad (marcador de atención neonatal).
- Asfixia (relacionada con atención preparto y resucitación neonatal).
- Otras.

Los resultados de ese relevamiento permitieron establecer lo siguiente:

- En CR, en el período 2002-2003, se registraron alrededor de 3000 partos anuales, de los cuales el 65% fueron en el ámbito privado.

- El exceso de mortalidad fue a expensas de las muertes ocurridas en el primer mes de vida. La tasa de mortalidad neonatal (TMN) fue del 15,5 %, significativamente más alta que la reportada en Chubut que fue del 11,2 % y en el país del 10,5 %.
- La mortalidad en relación con categorías de PN de los años estudiados fue alta en todos los subgrupos con PN inferior a 2500 g. El principal factor asociado a las altas tasas de mortalidad neonatal fue la prematuridad y el bajo peso al nacer.
- La tasa de mortalidad fetal (TMF), el 8,5 %, más baja que la de la Nación que fue del 10,7 %.

Desarrollo del programa

El relevamiento diagnóstico brindó las bases para las líneas de acción de un programa que pudiera dar respuesta a las necesidades detectadas. Las actividades estuvieron dirigidas a todos los profesionales encargados de la atención de las madres y sus hijos como: neonatólogos, obstetras, pediatras, médicos generalistas, enfermeras, nutricionistas, personal de laboratorio, trabajadores comunitarios, etc. También se realizaron acciones de divulgación para la comunidad general, especialmente dirigidas a las mujeres en edad fértil, las embarazadas y las madres. Los contenidos del plan de acción en las diferentes etapas del programa se trabajaron conjuntamente con el Ministerio de Salud de Chubut y los referentes locales.

El PCJ se realizó en el HRCR, con las dos clínicas privadas de la zona: AESM y CV, los 14 centros periféricos (CAPS) dependientes del HRCR y 13 consultorios barriales dependientes de la Municipalidad de CR.

Fundamentalmente, se propuso colaborar con el equipo local, mediante un trabajo articulado entre los ámbitos público, privado y la sociedad civil, basado en la capacitación intensiva y sostenida del equipo de salud, con asesoramiento técnico y participación activa en la práctica asistencial.

Objetivos del programa

- Colaborar en la disminución de la mortalidad materno-infantil, mediante la mejora de la calidad de la atención perinatal.
- Desarrollar un programa de educación dirigido a todo el personal dedicado a la atención de las embarazadas y los RN.
- Colaborar en la integración de los sectores público, privado y de obras sociales.
- Colaborar en la implementación de medidas tendientes a mejorar la lactancia materna en el marco de las iniciativas: 1) Hospital Amigo de la Madre y el Niño (IHAMN), 2) Centro de Salud Amigo de la Madre y el Niño (ICAMN) de OMS-UNICEF y el Ministerio de Salud de la Nación (MSAL).
- Brindar información a la comunidad.

La modalidad de trabajo en terreno permite evaluar las dificultades de la práctica diaria, incluidas las de comunicación. Los viajes, de 2 a 3 días de duración, se realizan alrededor de 8 a 10 veces por año. El equipo de trabajo está compuesto por médicos obstetras, neonatólogos e infectólogos, enfermeras y consultoras en lactancia. También se les ofrece la posibilidad de realizar consultas de segunda opinión a distancia.

Actividades

- Pases de salas de RN y embarazada; revisión y discusión acerca de niños dados de alta y fallecidos.
- Guías de práctica clínica de las principales patologías y basadas en las mejores evidencias disponibles, que permitan la continuidad de los logros alcanzados.
- Revisión de técnicas de atención de enfermería. Cursos *on line* de enfermería.
- Jornadas de actualización sobre temas perinatales.
- Rotaciones de médicos y enfermeros por centros asistenciales de mayor complejidad.

- Cursos de Reanimación Neonatal con evaluación final.
- Cursos de lactancia materna en el marco de la IHAMN y ICAMN, de 15 horas teóricas más 5 de actividad práctica supervisada, entrega de material escrito y evaluación final. Estas iniciativas engloban todas las acciones necesarias para apoyar, promover y proteger la lactancia materna que es uno de los principales factores que contribuye a disminuir las tasas de morbi-mortalidad materno infantil, y es un componente fundamental de la estrategia de Atención Primaria de la Salud.
- Comunidad: reuniones informativas, campañas de comunicación.

El programa, luego de 14 años ininterrumpidos en CR, se ha replicado en Trelew, Puerto Madryn y sus zonas de influencia, y en la provincia de Neuquén donde se inició en el año 2014. Una vez realizado el relevamiento anual de datos se prepara un informe que se presenta a las autoridades ministeriales y a los responsables de las áreas involucradas.

Resultados

- Desde el 2004 hasta la actualidad se realizaron en la ciudad de CR y su zona de influencia más de 120 visitas.
- Se colaboró con el CAPS Quirno Costa, a través de capacitaciones en el marco de la IHAMN e ICAMN, quien acreditó como Centro de Salud Amigo de la madre y el Niño en octubre del 2012, y es el primer centro acreditado de la Provincia de Chubut. Actualmente se está trabajando para su reacreditación, como así también en la acreditación de otros CAPS de la ciudad de CR.
- Reuniones con personal directivo para asesorar y colaborar en la implementación de la construcción; en el servicio de Obstetricia y el de Neonatología.
- Comunidad: se organizaron en diferentes formas de comunicación, tanto presenciales como con material impreso. En ellas se destacaron temas referidos a la mujer, parto, lactancia, alimen-

tación entre otros. Campañas gráficas con los siguientes lemas: “¡Algún día vas a ser mamá!”, “¡Vas a ser mamá!, “Alimentar, proteger y estar cerca” y todos los años la conmemoración de la semana Mundial de la Lactancia Materna en forma de posters, trípticos y banners para toda la Provincia de Chubut.

Indicadores

Del análisis de los primeros 12 años del PCJ surge que, aún con dificultades y cambios de estrategias a lo largo del tiempo, el objetivo principal de disminuir la mortalidad infantil se mantuvo. El número de partos en CR aumentó hasta el año 2010, y a partir de allí se mantuvo relativamente estable, con cambios no significativos (Tabla 1). El análisis de las TMN y TMF (Tabla 2) mostró un descenso sostenido, la neonatal disminuyó desde el 15,5 % en 2002/03 hasta el 5,1 % en 2015; la fetal del 8,5 % al 5,4 %. La mortalidad neonatal del año 2015 fue menor a la de la Argentina que fue del 6,6 % e igual a la de la Pcia. de Chubut que fue del 5,1 %; en relación a la fetal, fue similar a la de Chubut, pero menor a la de la Argentina (Tabla 3).

Si bien los niños con PN menor a 1500 g solo representan alrededor de un 1 % de los nacimientos, el análisis de sus datos es fundamental, ya que son el componente más importante en el exceso de mortalidad neonatal. En el período 2002-2003, más del 86 % de estos niños fallecieron, es decir, solo 14 de 100 sobrevivían. Esto fue mejorando y en el 2015 fue del 35,1 % (Tabla 4). Las oscilaciones observadas en diferentes períodos y años se relacionan con que son pocos casos (1 % de los RNV) y, por tanto, la proporción puede variar fácilmente. Sin embargo, se destaca que desde el inicio del programa la mortalidad en este grupo de niños disminuye sustancialmente. En las tablas 5 y 6, se muestran los datos del Grupo Colaborativo Neocosur, que reúne actualmente a 30 hospitales públicos y privados de América del Sur, y datos de la Argentina y Chubut. La mortalidad en CR de los niños con PN menor a 1500

g del 35,1 % es más alta que la del Grupo Neocosur (25,8 %) y la global de la Argentina (31,6 %) indicando que se deben seguir implementando mejoras y buscando estrategias para mejorarla.

Conclusiones

Creemos que el trabajo en equipo de las autoridades provinciales, de los capacitadores de Fundasamin, del equipo local y de PAE, y la colaboración y el compromiso entre los diferentes sectores, en todas las etapas del proceso, facilitaron y permitieron los logros alcanzados.

Referencias bibliográficas

- Argentina. Ministerio de Salud de la Nación. Dirección Nacional de Maternidad Infancia. Análisis de la Mortalidad Materno Infantil. Recuperado de: <http://www.msal.gov.ar>
- FINKELSTEINA, J.Z., DUHAUA, M.B., FASOLA, M.L & ESCOBAR, P. (2017). Mortalidad neonatal en Argentina. Análisis de situación 2005 a 2014. *Arch Argent Pediatr*, 115 (4): 343-349.
- MOSCONA, R., SARASQUETA, P., PRUDENT, L. (1985). Estudio de la mortalidad neonatal en la Ciudad de Buenos Aires en 1984. *Arch Argent Pediatr*, 83 (6) 307-312.
- O'BRIEN M.A., ROGERS, S., JAMTVEDT, G., OXMAN, A.D. et al. (2007) Educational outreach visits: effects on professional practice and health care outcomes. *Cochrane Database Syst Rev* 17 (4): CD000409.
- OPIYO, N., ENGLISH, M. (2015). In-service training for health professionals to improve care of seriously ill newborns and children in low-income countries. *Format: Abstract Cochrane Database Syst Rev*. 13 (5): CD007071.
- Red Neonatal NEOCOSUR. Base de datos, Grupo Colaborativo del Conosur. Recuperado de: <http://www.neocosur.org>.

- UNICEF, Sociedad Argentina de Pediatría (2017). Salud Materno Infantil en cifras. Recuperado de: <https://www.unicef.org/argentina/spanish/Salud-Salud-enCifras2017-SAP>.
- WIGGLESWORTH, J. S. (1980). Monitoring perinatal mortality. A pathophysiological approach. *Lancet*, 2:684-686.
- WANDA D. BARFIELD, MD, MPH, COMMITTEE ON FETUS AND NEWBORN (2016). Standard Terminology for Fetal, Infant, and Perinatal Deaths. *Pediatrics*, 137 (5): e1-e5

Tabla 1: Evolución del total de partos realizados 2002-2015. CR

Año	Total de partos realizados
2002/2003	5338
2004/2005	6117
2006/2007	6592
2008/2009	7579
2010/2011	8413
2012	4064
2013	4259
2014	4184
2015	4280

Tabla 2: TMN y TMF por 1000 RNV, 2002-2015. CR

Año	TMN (%)	TMF (%)
2002/2003	15,5	8,5
2004/2005	9,6	6,5
2006/2007	7,1	6,2
2008/2009	5,9	5
2010/2011	7,2	6,3
2012	8,4	6,9
2013	7	4,5
2014	6,5	5
2015	5,1	5,4

Tabla 3: TMN y TMF RA y Chubut 2015

	Argentina	Chubut
TMN (%)	6,6	5,1
TMF	7,9	5,6

Tabla 4: TMN entre 500 y 1500 g de PN entre 2002 y 2015. CR

Año	TMN (%)	Nº RNV
2002-2003	86,2	58
2004-2005	54,5	68
2006-2007	29,6	69
2008-2009	29,5	78
2010-2011	37,9	85
2012	54,5	33
2013	40,5	39
2014	35,8	40
2015	35,1	37

Tabla 5: TMN entre 500 y 1500 g Grupo Colaborativo Neocosur

Años	TMN (%)	No RNV
2001-2005	26,6	5057
2006-2010	25,1	6440
2011-2014	26	6661
2015	25,9	1652
Total	25,8	19810

Tabla 6: TMN entre 500 y 1500 g. Datos Nación, 2015

	TMN (%)
RA	31,6
Chubut	39,6

EL PROYECTO LOBERÍA Y EL DESARROLLO INFANTIL¹

The Lobería Project and child development

AC. JUAN J. LLACH

Academia Nacional de Educación

jllach@iae.edu.ar

Resumen

El trabajo presenta la experiencia del Proyecto de la ciudad de Lobería, que se propuso trabajar con los niños de esta comunidad, desde su concepción hasta los tres años para contribuir con el desarrollo de la educación infantil.

El proyecto se diseñó según tres fases: diagnóstico, implementación y evaluación de los resultados. Se implementaron diferentes acciones para responder a las carencias de los padres en cuanto a las buenas prácticas de cuidado infantil.

Las mejoras en los cuidados de los niños permitieron comprobar que el desarrollo infantil en Lobería mejorara significativamente.

El proyecto se transformó en un programa de política pública.

Palabras clave: Desarrollo infantil, Centro de atención temprana, Capacitación de los padres.

Abstract

This paper presents the experience of the Lobería City Project, the goal of which was to work with the children of this commu-

¹ Este caso se basa en entrevistas con María Rosa Hohl, directora del Proyecto Lobería y en el trabajo de María Rosa Hohl y Mónica Báez, *El Proyecto Lobería: un programa comunitario para el desarrollo integral de los niños*. En: Juan J. Llach, ed., 2005. *El renacer de lo local: buenas prácticas de gobiernos subnacionales en América Latina*, Banco Interamericano de Desarrollo y IAE-Universidad Austral.

nity, from their conception up to 3 years old in order to contribute to the development of early childhood education.

The project design included three phases: diagnosis, implementation and evaluation of results. Different actions were implemented in order to counteract parents' shortcomings as regards good childcare practices.

Improvements in childcare showed that child development in Lobería could be significantly enhanced.

The project was turned into a public policy program.

Keywords: Child Development, Early Childhood Center, Parent training.

Introducción

Corría el año 1997 cuando en la ciudad de Lobería (provincia de Buenos Aires) se decidió emprender un novedoso proyecto que tenía como principal objetivo contribuir al desarrollo de la educación infantil. Estuvo dirigido hacia familias de bajos recursos de la zona con el propósito de “reactivar prácticas y valores de crianza positivos, aportando a todas las familias con niños pequeños, principios básicos acerca del cuidado infantil” (Hohl y Báez 2005, 220).

Cuando el Centro de Atención Temprana (CEAT) tomó en 1997 las riendas del proyecto, el país estaba a punto de caer en recesión, de modo tal que, desde la evaluación de base previa al proyecto realizada ese año hasta la evaluación final de los resultados en el 2001, la economía estuvo en recesión creciente acompañada de un fuerte aumento del desempleo y de una severa restricción de recursos fiscales. Hohl subraya que tales factores dificultaron cada vez más la gestión de programas de políticas públicas.

Más allá de esta amenaza, el Proyecto Lobería se dispuso trabajar con todos los niños de esta comunidad, desde su concepción hasta los 3 años. Se daba por sentado que las acciones que se

iban a llevar a cabo tendrían un alto impacto en el desarrollo de los niños a partir de la hipótesis –muchas veces cuestionada– de que el proyecto podía tener efectos positivos aún en las condiciones económicas más desfavorables. ¿Cómo iba a ser esto posible? Se partía de la creencia en que la calidad de los cuidados de los padres hacia sus hijos dependía de la percepción previa que estos tenían sobre el desarrollo infantil. Desde esta premisa la instrucción de los padres fue tomada como un elemento determinante a la hora de evaluar qué tipo de acciones se deberían implementar para mejorar el desarrollo infantil.

En la etapa de gestación, el proyecto se diagramó en tres fases: diagnóstico, implementación y evaluación de los resultados. Esta tercera fase era realmente atípica por su bajísima frecuencia en países en desarrollo.

La fase de diagnóstico mostró un panorama preocupante que ponía al CEAT –el Centro de Atención Temprana del partido de Lobería– ante un gran desafío. Algunos de los principales puntos encontrados fueron:

- Índice de lactancia de 2,8 meses, debajo de lo “mínimo y recomendable” (la OMS estipula un nivel de lactancia por lo menos hasta los 6 meses).
- Dado el contexto socioeconómico tan desfavorable y que la alimentación, el afecto y la estimulación eran determinantes en el desarrollo psíquico de los niños, los tests de evaluación detectaron considerables retrasos en su desarrollo motor y mental.
- Se detectó un alto índice de maternidad adolescente, deserción escolar, violencia, alimentación insuficiente, drogadicción y madres solteras con hijos a cargo.

Así las cosas, hacia 1998 se procedió a ejecutar un conjunto de acciones que buscarían favorecer el desarrollo integral de los niños. Luego, en el año 2001, se realizó una evaluación completa del impacto que tuvieron las acciones implementadas en 1998. Por

cierto, los interrogantes estaban abiertos. ¿Era reversible la situación? Las acciones que se implementarían, ¿lograrían mejorar los indicadores sociales? ¿Por qué determinadas acciones y no otras?

Contexto geográfico

El Proyecto Lobería se llevó a cabo en el partido del mismo nombre de la provincia de Buenos Aires, Argentina, que limita al norte con Tandil, al este con Balcarce y General Alvarado, al sur con el océano Atlántico y al oeste con el río Quequén, que lo separa del partido de Necochea. Según el censo del 2001, contaba con una población cercana a los 17.000 habitantes y con una población económicamente activa del 60 %.

Participantes, marco legal y costos

El CEAT fue la institución que llevó a cabo todas las etapas del proyecto. Se trataba de una institución educativa, dependiente de la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires, cuyo objetivo era la atención de niños de hasta tres años que se encontraban sujetos a factores de riesgo biopsicosocial. Previo al inicio del proyecto, el CEAT ya se encontraba trabajando con los equipos de salud del hospital local, por lo que la situación no era novedosa para ellos. La municipalidad se comprometió a aportar los recursos económicos necesarios para el proyecto y el CEAT se encargó de planificar, monitorear y ejecutar las acciones correspondientes.

Un hecho importante fue otorgarle al proyecto un horizonte de planeamiento más allá de las elecciones de las autoridades políticas. Para ello se estipuló que ante posibles cambios en los cargos ejecutivos municipales, el convenio de colaboración firmado entre la partes constituiría el marco legal dentro del cual operaría el proyecto más allá de las voluntades políticas de los gobiernos de turno.

El costo marginal del proyecto fue cercano a 43.000 pesos argentinos (o la misma suma en dólares norteamericanos dado el tipo de cambio vigente en esa época de un dólar igual a un peso). Nos referimos a costo marginal dado que los costos de los profesionales participantes del CEAT estaban de antemano a cargo de la provincia de Buenos Aires. Aproximadamente un 60% del costo marginal fue aportado por el municipio y el 40% restante por donaciones privadas.

Primera fase: el diagnóstico (1997)

Se consideró que el diagnóstico era fundamental para confecionar un “mapa” lo más certero posible del estado del desarrollo infantil en la región. Buscando maximizar la efectividad del proyecto, esta etapa fue dirigida por el CESNI (Centro de Estudios sobre Nutrición Infantil)², que se encargó del estudio basal y también del estudio de impacto a la finalización del proyecto. Esta alianza fue muy relevante porque el CESNI aportó la objetividad y el aval científico, necesarios de por sí pero más aún tratándose de una política realizada por el Estado. Conformado así el equipo, comenzó la evaluación.

El estudio del CESNI comprendió a ciento cincuenta niños y a sus familias. Sus objetivos eran evaluar objetivamente los niveles de desarrollo mental y motor, las creencias que tenían los padres sobre las pautas de crianza y, en fin, la existencia o no de factores de riesgo o protección con incidencia en la crianza. Este último aspecto se estudió con distintos métodos de observación.

Los 150 niños estudiados por el CESNI fueron seleccionados por muestreo aleatorio y estratificado de tres grupos de 50 cada uno:

² Se trata de una entidad sin fines de lucro y de bien público, creada en 1976, con la finalidad de promover investigaciones y desarrollar programas relacionados con los problemas nutricionales y de salud del niño y su familia (<http://www.cesni.org.ar/>).

- Grupo 1: niños de entre 6 y 9 meses.
- Grupo 2: niños de entre 24 y 27 meses.
- Grupo 3: niños de 5 años.

Establecidos así los grupos, se aplicó en cada uno de ellos un tipo de examen que intentaba cuantificar niveles de desarrollo en diversas áreas, es decir, las variables dependientes. En el caso de los grupos uno y dos se aplicaron los exámenes de la Escala Bayley II (proceso que evalúa el desarrollo mental, motor y de conducta), mientras que para el grupo tres, se aplicó el test de la escala WPPSI, que se limita a evaluar solo competencias mentales.

Paralelamente, se crearon tres instrumentos de medición de las variables independientes. El primero de ellos, el *Home Observation for the Measurement of the Environment (HOME)*, buscó cuantificar el nivel de estimulación dentro del ambiente familiar. En segundo lugar, se llevó a cabo una encuesta, que caracterizó el nivel socioeconómico de los grupos familiares de la muestra. Por último, se realizaron cuestionarios a los padres con el fin de captar los conocimientos y creencias parentales acerca de lo que ellos consideraban como cuidados necesarios y elementales para el desarrollo infantil.

Segunda fase: la implementación de las prácticas de desarrollo infantil (1998)

Los resultados encontrados en la fase de diagnóstico fueron preocupantes. Eran bajos o muy bajos los niveles de desarrollo infantil y había casos de retraso tanto mental como motor de los niños. Adicionalmente, se detectó un desconocimiento extendido en cuanto a pautas de crianza básicas, lo que fortalecía la hipótesis de que buena parte de las deficiencias en el desarrollo estaban asociadas a carencias de los padres en cuanto a las buenas prácticas de cuidado infantil. Todo esto planteaba desafíos de no fácil resolución y, para responder a ellos, el CEAT desarrolló las siguientes acciones.

1. Encuentros con embarazadas. Las madres embarazadas, a partir de los siete meses, concurrían al Servicio de Ginecología y Obstetricia del hospital municipal. Además de las atenciones y asistencias tradicionales brindadas, se las instruyó acerca de la importancia de la interacción con el bebé mientras este se encuentra dentro del vientre materno. Hohl y Báez comentan que “el desarrollo de la madre con el bebé mientras está en el vientre materno tiene un impacto en el desarrollo posterior del niño” (Hohl y Baez, 2005, p. 228). Se realizaron charlas, dramatizaciones, proyección de videos y cartillas informativas, con el fin de resaltar la importancia de activar la relación vincular entre la madre y el bebé que está en el vientre.

2. Visita diaria a la sala de maternidad y la importancia de la lactancia. Utilizando la colaboración de enfermeras se instruyó a las madres acerca de los primeros cuidados del recién nacido y de la importancia, literalmente vital, de la lactancia materna. Sobre esto, se remarcó no solo la función biológica de este alimento sino también su gran importancia por su valor vincular.

3. Acompañamiento de los pediatras en los controles madurativos: Se contempló como un espacio para “escuchar a las mamás, observar la interacción con su hijo y dar respuesta a sus inquietudes” (Hohl y Baez, 2005, p. 229). Se le entregó a la madre un pequeño instructivo acerca del desarrollo del niño con la intención de detectar factores de riesgo precoces. Este instrumento se fue modificando y adaptando en varias ocasiones para mejorar su receptividad y comprensión.

Refiriéndose a estas tres prácticas Hohl destaca lo siguiente: “permítieron a los médicos profundizar la mirada de los factores medioambientales que favorecen el desarrollo de los niños. Al comprender su importancia, incorporaron en el asesoramiento que normalmente brindan a los padres pautas de crianza saludable”.

4. Biblioteca para bebés. Hohl y Báez destacan que “uno de los aspectos más relevantes en el desarrollo infantil es el lenguaje, dado que es el instrumento que les permite a los niños relacionar-

se, expresar sus necesidades, vivencias y emociones". Destacan por ello el rol que cumplió la "beboteca" construida en el CEAT, que posibilitó entre otras cosas retirar un libro de cuentos para ser leído en el hogar.

5. *Participación comunitaria y visitas a los hogares.* Procurando un objetivo de promoción de las personas en situación asistencial, el gobierno municipal, asesorado por el CEAT, estableció que las mujeres receptoras del subsidio del Plan Trabajar se convirtiesen en promotoras de la salud materno-infantil. Para esto, se las capacitó en temas de desarrollo infantil y crecimiento. Inicialmente, en 1998, las principales labores de las promotoras fueron la confección y distribución de folletos acerca del desarrollo infantil y la lactancia materna, la creación de afiches para ser colocados en los comercios con información pertinente acerca de los juguetes más apropiados según la edad del niño y visitas domiciliarias a hogares con niños menores de tres años para transmitir la información desarrollada en los folletos y en los afiches. Respecto a este último punto, cuando surgían consultas sobre algún tema específico por el que las madres mostraban un interés, las promotoras sugerían dirigirse al CEAT. Las tareas realizadas por estas promotoras fueron muy bien recibidas en la comunidad. Del análisis de los registros realizados surge que, en la primera visita, un 63 % de las madres manifestaron aceptación, el 34 % interés y solo el 3 % indiferencia. El éxito inicial de esta acción particular llevó a aumentar el número de agentes en los años subsiguientes, permitiendo un mayor número de actividades y una más extensa difusión de los mensajes del programa. Por cierto, se logró además que "el plan", es decir, el subsidio, pase de una funcionalidad meramente asistencial a otra de trabajo productivo y dador de sentido.

Tercera fase: la evaluación (2001)

Con el primer año del siglo XXI llegaba también el momento de evaluar cuán exitosas habían sido las acciones adoptadas a par-

tir de 1998. Lo más dificultoso y desafiante era analizar si efectivamente había mejorado el desarrollo mental y motor de los niños.

1. Grupo 1 (6 a 9 meses). En la fase de diagnóstico (1997), los niños de este grupo habían presentado en su evaluación mental un índice medio de 94,5 puntos. Cuatro años más tarde, el índice era de 101,9 puntos, es decir, una mejora del 7,8 %. En el área motora hubo mejoras similares, con índices que aumentaron de 89,2 a 96,3 punto (7,5 %). Estos números mostraban indicios positivos de las acciones y también la permeabilidad de los más pequeños hacia ellas. Hohl señala lo siguiente:

El grupo de los niños más pequeños es el más permeable a cualquier intervención... hay evidencias científicas acerca de la significación de la etapa que transcurre desde el inicio de la gestación hasta el final del primer año de vida en la definición del futuro del niño. Es el período en que las características del contexto socioeconómico y de las tradiciones culturales de los grupos sociales se manifiestan en diversos estilos de crianza que tienen crucial influencia en sentido favorecedor u obstaculizador del despliegue del potencial genético heredado. Las carencias y fracasos que suceden en este lapso pueden condicionar minusvalías, cuya reversibilidad ulterior está muy comprometida...

Aún más alejadora fue la significativa disminución del retraso cognitivo en el mismo grupo, demostrando nuevamente ser el más permeable a las prácticas implementadas en el proyecto. El retraso cognitivo, que ascendía al 18 % antes de la implementación del programa cayó al 0 %. El retraso motor, por su parte, también mejoró notoriamente al caer del 34 % al 12 %.

2. Grupo 2 (24 a 27 meses). ¿Qué pasó con los grupos de mayor edad? El grupo 2 no presentó una mejora significativa en los promedios de desarrollo. Sí se lograron, en cambio, caídas significativas tanto en el retraso mental, del 12 % al 6 %, como en el área motora, en la que el retraso cayó un 14 % y se observó también un aumento del 6 % de niños con desempeño acelerado. En otras

palabras, disminuyó el porcentaje de niños con mayor riesgo en el desarrollo mental, y aumentó el porcentaje de niños con un nivel desarrollo mayor al esperable en lo motor.

3. *Grupo 3 (5 años).* Este grupo presentó peculiaridades estadísticas que quitan comparabilidad al estudio basal con la evaluación final. Por un lado, un alto porcentaje de niños del grupo 2 evaluados en 1997 pertenecían al grupo 3 en 2001 por el solo paso del tiempo. Por otro lado, si bien la mayor parte de los niños del grupo 3 medido en 2001 no había sido receptor de la mayor parte de las políticas públicas llevadas a cabo –dado que al inicio del programa su edad era cercana a los tres años– se los incluyó en la evaluación de impacto a los fines de describir la evolución longitudinal. Para ello, se aparearon las muestras de los niños que fueron evaluados dentro del grupo dos en 1997 (con la Escala de Desarrollo Infantil de Bayley II) y los del grupo tres en el 2001 (con el Test de Inteligencia WPSSI –versión abreviada–), y se obtuvieron 42 pares. La imposibilidad de comparar los puntajes totales por tratarse de escalas diferentes llevó a dividir a ambos grupos por terciles (tercios de la distribución) y se compararon los porcentajes de niños correspondientes a cada tercil. Del total de la muestra, un 54% de niños permanecieron en el mismo tercil (lo que implicó que mantuvo su nivel de desempeño de acuerdo a las escalas utilizadas), un 20% aumentó de tercil (tuvo mayor nivel de desempeño de acuerdo a las escalas utilizadas) mientras que un 26% disminuyó de tercil (tuvo un menor nivel de desempeño de acuerdo a las escalas utilizadas). Si bien este resultado brinda alguna evidencia de una baja influencia de las políticas aplicadas sobre el desarrollo infantil, cabe subrayar que esta es muy parcial y, por lo tanto, no concluyente.

4. *Impacto en los hogares.* Las intervenciones también tuvieron impacto en los indicadores sobre la familia y el hogar. El HOME reportó un aumento en el estímulo familiar en todos los segmentos etarios. Hohl y Báez argumentan:

Los cambios se evidenciaron especialmente en el área de respuesta emocional y verbal de las madres, que tuvo un incremento de más del 50%. Esta fue precisamente una de las áreas a las que se dirigieron las intervenciones y mensajes del programa, ya que era una de los componentes más comprometidos según el diagnóstico basal.

Se entendió como respuesta emocional y verbal a hechos cotidianos dirigidos a los niños tal como hablarles, realizar gestos afectuosos o caricias cuando se los cambia o baña, besarlos, etcétera. A lo largo del proyecto se comprobó que las respuestas emocionales y verbales de la madre tenían un impacto importante en el vínculo afectivo que, a su vez, posibilita que los niños se sientan seguros y protegidos.

5. *Lactancia materna.* Respecto de la lactancia materna, se detectó un aumento en su duración de 1,2 meses y llegó así a un promedio de 4 meses en total, más cerca, pero no lo suficiente del nivel mínimo sugerido que es de 6 meses. Desagregando esta información, se comprobó que el aumento de la duración de la lactancia se daba en todos los niveles socioeconómicos, en particular en los niveles medios y altos, donde solía ocurrir que las madres, para poder cumplir con sus desafíos personales y profesionales, dejaran a cargo de los cuidadores de los niños la incorporación temprana de otros alimentos.

6. *Mejoras en el uso y la demanda de información.* Como se mencionó antes, el proyecto incluyó también la evaluación de aspectos no tan cuantificables, pero sí relevantes. Por ejemplo, se observó que los padres fueron permeables a la información brindada por los expertos, demostrando así una significativa aceptación del mensaje que se había intentado transmitir con el Proyecto Lobería. Asimismo, se observó un notorio aumento en la demanda de información sobre desarrollo infantil. Prevalecieron en ella los medios de comunicación, que constituyeron la fuente de información, cuyo uso al respecto se incrementó en un 350% destacando,

según Hohl y Báez, tanto la predisposición de los destinatarios a la hora de hacer consultas como la de los medios de comunicación para transmitir las ideas básicas y fundamentales del proyecto.

Discusión

Las mejoras en los cuidados de los niños permitieron que el desarrollo infantil en Lobería mejorase significativamente. Afortunadamente, esto no terminó con la evaluación de 2001 ya que, desde 2003 en adelante, el gobierno municipal continuó asignando los recursos financieros y humanos para que los equipos de salud y educación pudieran continuar con el acompañamiento a los padres en la crianza de sus hijos. El Proyecto Lobería logró convertirse así en una política pública de largo plazo. Hay evidencia cualitativa de que los niños que participaron inicialmente en el proyecto lograron ingresar a la escuela primaria en mejores condiciones, varios de ellos terminaron la escuela secundaria e ingresaron a estudios terciarios. Las diferencias de los efectos del programa según la condición socioeconómica de la familia son explicadas así por María Rosa Hohl:

En las familias de alta vulnerabilidad económica y cultural, si bien en muchos casos los padres no habían terminado la escuela primaria y poseían por ello escasos conocimientos de lectoescritura, comprendieron la importancia de la crianza como base de la educación de sus hijos y lograron que ingresaran antes al sistema formal de educación enviándolos al jardín de infantes, lo que no había ocurrido con sus hijos mayores. Este ingreso temprano ha posibilitado desarrollar los dispositivos básicos del aprendizaje, tales como la atención, la memoria, el lenguaje y la motricidad, predisponiendo a los niños a un mejor rendimiento escolar. En el caso de familias de nivel socio-económico-cultural medio se ha detectado que el impacto de las acciones del proyecto ha provocado la toma de conciencia por parte de las madres de los factores que potencian el mejor desarrollo de sus niños, favoreciendo

situaciones de juego, adquiriendo juguetes y libros acordes a la edad cronológica e intereses de sus hijos, estimulando el lenguaje y la motricidad, etcétera.

Hohl acerca testimonios de familias de distintos niveles socioeconómicos pertenecientes al proyecto:

Nelly R., madre de una niña de dos años y de nivel socioeconómico muy bajo, dice: “Gracias por ayudarme, yo no sé leer ni escribir y estoy aprendiendo cómo jugar con mi hija. Yo no fui al jardín de infantes, pero a ella la voy a mandar para que aprenda muchas cosas que yo no pude”.

Cecilia F., madre de un bebé de seis meses y también de nivel socioeconómico bajo, dice: “Con las cosas que aprendí en estos talleres, a este más chiquito lo estoy criando diferente que a los otros más grandes y veo que es más vivo”.

Silvina S., mamá de una niña de tres años, abogada y de nivel socio-económico medio, cuenta: “Antes compraba los juguetes más caros para mi hija, pensando que eran los mejores. Ahora sé que tengo que buscar los que son apropiados para su edad y favorecen su crecimiento”.

El Proyecto Lobería, que notablemente nació desde la gestión municipal pese a tratarse de una función que tradicionalmente no es propia de ese nivel de gobierno, logró implementar de manera exitosa un conjunto de acciones dedicadas a mejorar el desarrollo infantil en edades tempranas de los niños. Pese a desarrollarse en un contexto económico-social desfavorable a nivel nacional, y estando muy presente la pobreza en muchas de las familias receptoras de las acciones, se logró mejorar el desarrollo mental y motor de los niños, y reducir su retraso. Dado su éxito se decidió transformarlo en un programa de política pública permanente, mejorando así la vida de los niños y su posterior desempeño a lo largo de sus vidas. Esta experiencia ha sido tomada, relata Hohl, como referente para la planificación de acciones y/o programas

municipales, provinciales y nacionales focalizados en la infancia, en Centros de Atención Temprana, en Servicios de Salud, en Institutos de Formación Docente, en Jardines Maternales y de Infantes.

Referencias bibliográficas

MARÍA ROSA HOHL & MÓNICA BÁEZ (2005). El Proyecto Lobería: un programa comunitario para el desarrollo integral de los niños. En: Juan J. Llach (ed.), *El renacer de lo local: buenas prácticas de gobiernos subnacionales en América Latina*, Banco Interamericano de Desarrollo y IAE-Universidad Austral.

PLAN NACIONAL DE PRIMERA INFANCIA Y SUS AVANCES

Progress of the National Early Childhood Plan

LIC. GABRIEL CASTELLI

Secretario Nacional de Niñez, Adolescencia y Familia
gcastelli@desarrollosocial.gob.ar

Resumen

El trabajo presenta los lineamientos principales del Plan Nacional de Primera Infancia. Son acciones conjuntas del Estado con Organizaciones de la Sociedad Civil, en diferentes regiones del país. Se complementa con un programa interministerial con alcance nacional.

El Plan promueve el mejoramiento de áreas especializadas con adecuada formación y capacitación de los responsables y de las familias.

Palabras clave: Primera infancia – Estado – Sociedad civil – Mejoramiento de centros de capacitación.

Abstract

This paper presents the main guidelines of the National Early Childhood Plan, which includes joint actions of the State and Civil Society Organizations in different regions of the country. The plan is complemented by a nationwide inter-ministerial program.

The Plan fosters the improvement of specialized areas by providing adequate education and training to relevant authorities and families.

Keywords: Early Childhood – State – Civil Society – Improvement of Training Centers

Introducción

La pobreza es uno de los temas principales de preocupación en la Argentina.

Las cifras de pobreza indican que afecta en mayor medida a los niños que tienen entre 0 y 4 años. Mientras el porcentaje general es del 29,7%, en los más pequeños es del 44,2%. (INDEC/EPH, 2016).

De igual modo, se verifica el mismo proceso en la indigencia, cuyos porcentajes son del 5,6% y del 10,5% respectivamente. Las regiones de mayor intensidad por la cantidad de niños afectados se registran en las regiones de Cuyo, Gran Buenos Aires y Pampeana.

Un punto de partida indiscutible es tener en cuenta que la primera infancia es una etapa fundamental en el desarrollo de las personas, ya que en ella se afirman las bases para las capacidades y las oportunidades que tendrán en el curso de su vida (UNICEF, 2012). Asimismo está comprobado que invertir en políticas de primera infancia es la mejor manera de disminuir las brechas de desigualdad y lograr la igualdad de oportunidades.

Por ello el Plan Nacional se propone:

Acompañar a niños y niñas en situación de vulnerabilidad y a sus familias para que crezcan sanos y con más oportunidades para construir su futuro, en pos de favorecer la promoción y protección de sus derechos,

mediante las siguientes propuestas:

- I) Promoción y fortalecimiento de Espacios de Primera Infancia destinados a niños/as de 45 días a 4 años de edad.
- II) Promoción y fortalecimiento de Centros de Prevención y Recuperación de la desnutrición infantil en conjunto con Fundación CONIN.
- III) Implementación de programas de acompañamiento sociofamiliar: Aprendiendo en Casa-HIPPY.

IV) Primeros Años: programa interministerial de apoyo a la crianza.

Espacios de Primera Infancia

Los Espacios de Primera Infancia (EPI) son la principal herramienta del Plan Nacional de Primera Infancia (PNPI), cuyo fin es garantizar el desarrollo integral de niños y niñas en situación de vulnerabilidad social, en su primera infancia, y favorecer la protección y promoción de sus derechos.

Los EPI son espacios de cuidado y abordaje integral de niños y niñas de entre 45 días y 4 años. Allí reciben asistencia nutricional, estimulación temprana y psicomotricidad, prevención y promoción de la salud y la atención adecuada para que sus familias puedan salir a trabajar o estudiar sabiendo que los niños y niñas están resguardados.

Para su implementación se articula con gobiernos provinciales, municipales y/u Organizaciones de la Sociedad Civil, ya sea para generar espacios nuevos o para el fortalecimiento de comedores o guarderías, orientándolas en la utilización de las metodologías de los EPI.

En cuanto a la puesta en práctica del Plan Nacional (PNPI) se registra que al 9 de junio de 2017 ya se han firmado convenios con 710 centros, que actuarán como Espacios de Primera Infancia.

Estos espacios requieren formación y capacitación. En relación con esos aspectos, desde el PNPI se asiste y forma técnicamente a los equipos provinciales, municipales y de las OSC.

En cuanto a la realización, hasta mediados de junio se realizaron 68 talleres para personal de los EPIS en todo el país, que alcanzaron a más de 7100 personas, y se prevé para lo que resta del 2017 la realización de más de 24 talleres con más de 5000 personas capacitadas. En total se llegará a 92 talleres con participación de 12.100 personas.

Complementariamente se está diseñando una Diplomatura en Primera Infancia 2018-2020 cuyo objetivo es promover un espacio de formación, reflexión, planificación e implementación de abordajes socioeducativos con foco en el abordaje integral de niños y niñas en situación de vulnerabilidad social. Estará destinada al personal de los EPIS de todos el país y tendrá modalidad virtual y presencial.

Promoción y fortalecimiento de Centros de Prevención y Recuperación de la desnutrición infantil en conjunto con Fundación CONIN

En relación con la promoción y el fortalecimiento de centros de prevención y recuperación de la desnutrición infantil, en conjunto con la Fundación Conin, se proponen las siguientes acciones:

- Promoción y fortalecimiento de los Centros mencionados para niños y niñas de 0 a 5 años de edad y sus familias.
- Fortalecimiento y apertura de Centros de Recuperación de la Desnutrición Infantil para la atención de casos de desnutrición grave en Cuyo y Provincia de Buenos Aires.
- Articulación de Centros de Prevención y/o Recuperación con los Espacios de Primera Infancia conforme las necesidades que pudieran surgir del seguimiento nutricional de cada niño.

Estas propuestas han avanzado. En 2016 se han fortalecido 30 Centros, con los que se alcanzó a más de 2100 niños. A ello debe agregarse que, para fines de 2017, se habrá comprendido a 69 centros y atendido a 4000 niños.

En dos años (2016-2017) serán 99 Centros de Prevención de la Desnutrición infantil afianzados, con la asistencia a más de 6000 niños.

Implementación de programas de acompañamiento sociofamiliar

Al mismo tiempo, con diferentes organizaciones se complementan acciones en distintas jurisdicciones de nuestro país mediante el trabajo con los padres para los procesos de estimulación y educación de los niños. Así se siembran las bases para su **éxito** posterior en la escuela y en la vida.

Los programas que se utilizan para ello son los siguientes:

- Herramientas y didácticas de juego.
- Afianzamiento y estimulación del vínculo afectivo entre padres e hijos.
- Promoción de mejor desarrollo evolutivo y educativo en Primera Infancia.
- Empoderamiento para los hogares.
- Participación de las familias en la comunidad.
- Tutores de la comunidad, supervisados por coordinadores.

Estos programas se realizan con las siguientes asociaciones civiles, en diferentes provincias argentinas, según se presenta a continuación:

Asociación Conciencia, en Misiones, Salta y Jujuy.

Fundación Corrientes por los Niños, en Corrientes.

Fundación Protestante Hora de Obrar, en Chaco.

Asociación Civil Haciendo Camino, en Santiago del Estero.

A fines de 2017, se reconocen 2000 niños/as incluidos en el Programa Hippy-Aprendiendo en Casa.

En cuanto a otros programas de abordaje familiar se destaca el siguiente:

Programa PIP (Primera Infancia Primero) bajo la responsabilidad de la Fundación Navarro Viola.

- Este programa **realiza el acompañamiento de 350 familias en la provincia de Formosa** (en ejecución en 2017), que alcanza a 1200 niños/as.
- Se ejecuta en cinco localidades de la provincia a través de organizaciones comunitarias: Las Lomitas, Pozo de Tigre, Clorinda, Pirané y Formosa Capital.

Primeros Años: Un programa interministerial de apoyo a la crianza

Una acción diferente es Primeros Años, que es un programa de apoyo a la crianza. Es de carácter interministerial, administrado por el Consejo Nacional de Coordinación de Políticas Sociales y ejecutado por la Secretaría Nacional de Niñez, Adolescencia y Familia a través de la Subsecretaría de Derechos para la Niñez, Adolescencia y Familia. Forma parte del Plan Nacional de Primera Infancia.

Los Ministerios Nacionales de Desarrollo Social, Salud, Educación y Deportes, Trabajo, Empleo y Seguridad Social, Justicia y Derechos Humanos e Interior, Obras Públicas y Vivienda se comprometieron, a partir de la firma del Convenio de Colaboración (2016), a articular recursos y acciones para llevar adelante esta política para la primera infancia (de 0 a 4 años).

Este programa se propone fortalecer las capacidades de las familias en situación de vulnerabilidad a través de la formación de personas, instituciones provinciales, locales y redes comunitarias.

Sus principales líneas de acción son las siguientes:

- Fortalecimiento de redes de facilitadoras y facilitadores vinculados a la infancia.
- Intervención con las familias.
- Educación comunitaria en crianza.

Se localiza en 19 provincias. Cubre alrededor de 140.000 familias en situación de vulnerabilidad con niñas y niños de 0 a 4 años acompañadas en las tareas de crianza (2016-2020).

En cuanto a avances de este programa, en el 2017 se registran los siguientes pasos:

- Cobertura en 19 provincias y 83 localidades.
- Cooperación Sur-Sur para intercambio técnico con Brasil mediante el Programa Criança Feliz y Programa Primeros Años.
- Proyecto elegible para el BID en el marco del Programa de Apoyo a la Primera Infancia. Se realizará una evaluación de impacto del Programa en 150 localidades.
- Apertura 2017 del proceso de certificación de competencias laborales en desarrollo infantil de los facilitadores, en articulación con el Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social, y la Universidad Nacional de Tres de Febrero.
- Diseño, producción y distribución de 48.000 fichas didácticas para Técnicos y Facilitadores de las provincias.

Sintéticamente puede señalarse que el Plan Nacional de Primera Infancia tiene su foco en los niños más pequeños de familias y contextos vulnerables, con acciones a diferentes escalas. Algunas, más reducidas y preponderantemente locales y otras, de mayor alcance con cobertura prácticamente nacional.

Referencias bibliográficas

Decreto N.º 574 (2016). *Plan Nacional de Primera Infancia*. Niños/as de cuarenta y cinco (45) días a cuatro (4) años de edad en situación de vulnerabilidad social. Buenos Aires: Ministerio de Desarrollo Social.

INDEC (2016). *Encuesta Permanente de Hogares (EPH)*. Buenos Aires: Instituto Nacional de Estadísticas y Censos. Recuperado de: <http://www.indec.gob.ar/bases-de-datos.asp>.

UNICEF/Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2012). *Desarrollo emocional. Clave para la primera infancia. De 0 a 3.* Buenos Aires: Argentina. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), Fundación Kaleidos.

PASTORAL DE LA PRIMERA INFANCIA EN ZONAS VULNERABLES

Pastoral care in early childhood and in vulnerable sectors

LIC. JAVIER QUESADA

Cáritas Argentina

educación@caritas.org.ar

Resumen

A partir del convencimiento de que la familia –en sus múltiples configuraciones– es el medio natural para el bienestar adecuado de los niños en la primera infancia, se presenta la idea de implicar a mujeres de sectores vulnerables, asumiendo con ellas los desafíos de su formación.

Se presenta el proceso de formación de líderes –con escasas condiciones de educabilidad–, que se capacitan para el acompañamiento a mujeres en torno a prácticas de crianza, salud, estimulación y educación.

Se describen los espacios comunitarios de las acciones y las formas de seguimiento de la madre embarazada y sus hijos hasta los 6 años.

Se concluye que los espacios educativos se constituyen en ambientes comunitarios saludables para el acompañamiento de la primera infancia.

Palabras clave: Vulnerabilidad – Líderes – Primera infancia – Acompañamiento.

Abstract

Based on the conviction that the family –in its many configurations– is the natural environment for the adequate well-being of children in early childhood, this paper presents the idea of promoting the participation of women from vulnerable sectors, addressing with them the challenges of their training.

The training process of leaders with few conditions of educability is presented. These leaders are trained in order to support women in connection with practices concerning parenting, health, stimulation and education.

The community spaces of action and different ways of monitoring pregnant mothers and their children up to 6 years are also described.

It is concluded that educational spaces arise from healthy community environments that support early childhood.

Keywords: Vulnerability – Leaders – Early Childhood – Support.

Introducción

Cáritas Argentina tiene como misión la transformación de la realidad de los más pobres y excluidos, aquellas poblaciones “desechables y descartables”, en el lenguaje del Papa Francisco. El proyecto implica a las mujeres del propio medio social, asumiendo con ellas las respuestas y los desafíos de su instrumentación.

La etapa de vida denominada primera infancia es una oportunidad única de desarrollo para el ser humano, y el cuidado de la primera infancia es un buen reflejo de la sensibilidad de un país por su presente y por su futuro (Marchesi, 2015).

A partir del convencimiento de que la familia –en sus múltiples configuraciones– es la estructura social básica para el crecimiento de la persona y es fundamental para su desarrollo integral y el bienestar adecuado de los niños y niñas en la primera infancia (Directorio de Pastoral Familiar), la Pastoral de la Primera Infancia promueve la capacitación de las madres y embarazadas de las zonas más vulnerables del país en nociones básicas de salud, estimulación temprana, educación y espiritualidad, con espíritu ecuménico.

Al hablar de responsabilidades en la primera infancia, en general, se piensa que el hospital, la sala de salud o el jardín maternal son las organizaciones responsables de contener esta etapa de la

vida de los niños y niñas. Además de ellos, está claro que el primer ambiente saludable para el niño y la niña es la familia que es, además, un eje fundamental de la Convención sobre los Derechos del Niño, en la que se menciona la importancia de la familia en 14 artículos, ratificada en nuestra Constitución Nacional de 1994.

Espacios para el cuidado de la primera infancia

¿Qué otros lugares de cuidado de la primera infancia se han conformado a nivel social? Podemos hablar de ambientes comunitarios saludables (Quesada, 2016), que son espacios donde se reconoce un entramado social de contención y pertenencia que han desarrollado las propias vecinas y comunidades, comprendiendo que un niño o niña no se cría solo, sino que la experiencia conjunta de sostén y crianza es clave, sobre todo en los sectores de mayor pobreza. Cuando se habla de ambiente, “se hace referencia a un ambiente físico con una trama cultural y social propia de la especie humana” (Morasso y Duro, 2003).

En muchas Cáritas Diocesanas hay Espacios Educativos que son magníficos exponentes de ambientes comunitarios saludables. En Posadas varios centros barriales, casas de vecinas o capillas se constituyen también en ambientes, al igual que en el Alto de Bariloche, donde las condiciones de vulnerabilidad son muy severas. En ellos, las madres, las líderes y un conjunto innumerable de niños y niñas de hasta seis años desarrollan cotidianamente una serie de actividades que los constituye como trama social de sostén:

Yo vengo al centro siempre que puedo, preparo la merienda para los chicos, pongo la alfombra con los juegos y la pava... mientras van llegando las madres a la reunión, nos tomamos unos mates y vamos hablando de los hijos. Es muy importante para mí saber queuento con este lugar, porque soy sola...

El modelo de intervención que se aplica es el de la Pastoral da Criança de Brasil (1983), que está presente en varios países. Se

conforma una red de mujeres voluntarias llamadas **Líderes**, que acompañan y contienen afectivamente a las mujeres embarazadas y a las familias con niños y niñas de 0 a 6 años.

Su finalidad es impulsar un mejor cuidado de los niños y niñas, desde la gestación y hasta los 6 años de vida, fomentando que sean la propia familia y la comunidad las que preserven el desarrollo integral de la primera infancia.

Cada líder es una multiplicadora de conocimientos en su propia comunidad, barrio o paraje. Para ello, realiza un proceso intensivo y sostenido de formación, que implica una mirada integral sobre las prácticas de crianza, otorgando herramientas que sean de utilidad para los espacios barriales, que están trabajando por un futuro más optimista y venturoso para los niñas y niños pequeños.

Imaginar a un grupo de mujeres –de sectores populares con escasas condiciones de educabilidad– conversar en un encuentro sobre factores del desarrollo socioemocional puede ser ciertamente inimaginable.

Además de la lactancia, es clave hablar de la construcción del apego, del desarrollo de la estima en el hijo, de su relación con los pares en clave de socialización, o de la conquista progresiva de la autonomía. Además del eje de límites y autocontrol, participación y motivación, que implican una caja de herramientas imprescindible dentro de las prácticas de crianza.

Cuando me dijeron en la capacitación que nosotras íbamos a tener que desarrollar estos temas me preocupé porque no lo tenía tan claro, luego al verlos ya en un libro explicados sencillo y con los casos para trabajar, me di cuenta de que podía hacer lo mismo con las madres... y sé que lo entendieron muy bien. Al hablar de los hijos, también estábamos hablando de nosotras y nuestras infancias.

Apostar a sus capacidades más que a sus reconocidos límites, es una posibilidad: “ella quería cambiar, solo necesitaba que alguien creyera en ella”, sostiene una capacitadora. Es que la pobreza es una condición, no un estado de vida, y nuestro abordaje debe tenerlo presente cada día.

Entre una diversidad de materiales de formación, Cáritas Argentina, ha editado un cuaderno (Cáritas Argentina, 2017), en el que se reflexiona sobre las orientaciones básicas en salud (controles prenatales, prevención de enfermedades, crecimiento, vacunación); los factores del desarrollo socioemocional en la primera infancia; la autoestima y factores que la dañan; derechos de los niños y niñas pequeños, el trabajo comunitario y la conformación de redes; todos estos contenidos a partir de un enfoque y perspectiva pastoral. Por medio de capacitaciones a nivel nacional y a nivel regional se abordan estos contenidos, a la vez que se visitan los barrios para conversar con las madres sobre estos ejes, siempre teniendo en cuenta que vamos a recibir su vida como viene, sin prejuicios, evitando imponerle una serie de normas (*Amoris Letitia*, 2016) que tienden a alejarnos, socavando la proximidad.

La celebración de la vida es la instancia mensual de reunión de las madres, niños, niñas y las líderes. En ella se abordan temáticas y necesidades surgidas en las visitas individuales, pero particularmente: “se celebra la vida que va creciendo, la oportunidad que estamos teniendo cada una de estar mejor acompañadas en el embarazo”, sabiendo que la construcción de esta red local les permite: “...estar más contenidas, hablar de nuestros hijos... de los límites y de cómo hablarles sin violencia, hablamos mucho y eso nos hace bien, con mis otros hijos no sabía a quién preguntar”.

En esta primera etapa, las acciones se realizan en 31 Diócesis, que implican 90 comunidades. Se proyecta atender a fines del año próximo a una población de más de 8000 niños y niñas. En la región Nea es clave resaltar la zona de Pirai y Puerto Iguazú, donde la Pastoral se desarrolla hace 20 años, dada su proximidad con Brasil, pero también se está trabajando intensamente en Posadas, Bariloche, Clorinda, Santo Tomé, Salta, Córdoba, Jujuy y Concordia, y varias localidades del conurbano bonaerense, entre otras.

El proceso de monitoreo y evaluación implica el acompañamiento en cada territorio que ejecutan las coordinadoras. A su vez,

las líderes realizan seguimiento de cada madre embarazada acompañada por medio de un cuaderno de apuntes en el que se registra mensualmente el peso, la consulta prenatal y la vacunación. En el caso de acompañamiento a un recién nacido, se registran las visitas, las enfermedades, el peso, si se alimenta mediante lactancia exclusiva o no, y un conjunto de indicadores de oportunidades y conquistas por medio de los cuales se observa el desarrollo.

Las configuraciones familiares de nuestros barrios distan considerablemente del modelo ideal de familia. Muchas de ellas están constituidas por madres solteras, madres adolescentes, familias ensambladas o monoparentales en las que cohabitán abuelas o tíos. Se convive en torno a esa madre nuclear que preserva la identidad familiar y custodia la crianza de sus hijos en contextos de gran hostilidad. Nos proponemos permanecer con esta estrategia, cercanos a ellas, imaginando que, en escenarios de abundantes carencias, podemos insistir en acompañar la “Vida en abundancia”.

Referencias bibliográficas

- CÁRITAS ARGENTINA. (2017). *Cuaderno de Orientaciones de la Pastoral de Primera Infancia*.
- DIRECTORIO DE LA PASTORAL FAMILIAR. (2017). Conferencia Episcopal Argentina. Recuperado en: <http://www.episcopado.org/>
- FRANCISCO (2016). Exhortación apostólica postsinodal *Amoris Lætitia* del santo padre Francisco a los obispos, a los presbíteros y diáconos, a las personas consagradas, a los esposos cristianos y a todos los fieles laicos sobre el amor en la familia. Buenos Aires: Conferencia Episcopal Argentina.
- MARCHESI, A. (2015). *Antología de las experiencias de Educación de la Primera Infancia en Iberoamérica*. OEI.
- MORASSO, M. C. & DURO, E. (2003). *Nutrición, alfabetización y desarrollo*. UNICEF.
- QUESADA, J. (2016). *Módulo de capacitación en Políticas Públicas de Primera Infancia*. OEI Paraguay – FLACSO.

EDUCACIÓN HOY

LA DESCULTURIZACIÓN¹ (EN LA EDUCACIÓN FORMAL Y LA INFORMAL)

AC. JORGE REINALDO VANOSSI

Academia Nacional de Educación

jrv@estudioegchv.com.ar

Es imposible cambiar algo en nuestra naturaleza: el máximo que podemos hacer es cambiar nuestra circunstancia y situación.

DAVID HUME

I. El objetivo de estas líneas es alentar el fomento de una “reculturalización” de nuestros sectores sociales para lograr la reconstructividad de la Cultura como un imperativo para obtener y realimentar las sustancias del humanismo.

El mal ejemplo cunde y, por lo general, viene desde arriba. Es alarmante el contraste entre la acentuada degradación de ciertas prácticas deportivas, como el caso del fútbol actual, que es el “opio” de los pueblos o del mimetismo con el lenguaje desenfrenado, y el abandono de la meditación (personal) y de la reflexión con la alteridad.

Un decálogo de los “males” que cunden y se difunden entre la generalidad:

–*Bullying* como hábito frecuente, incontinente y contagioso (acosos).

–*Phubbing* como adicción serial al celular, interrumpiendo constantemente el vínculo de parejas y amigos.

–Drogadicción sin control.

–Alcoholismo habitual.

–Insulto y agresión por doquier y en cualquier tiempo.

¹Disertación del Ac. Jorge R. Vanossi en la sesión del 5 de junio, 2017.

- Egoísmo *versus* altruismo, con desprecio al prójimo.
- La pendiente al encerramiento “autista”.
- El abandono de la enseñanza de las reglas de urbanidad (la famosa “cartilla”).
- El estrechamiento limitadísimo del vocabulario.
- La reiteración de una temática baladí en el diálogo entre convivientes.
- El exceso de frequentación de sitios o encierros fóbicos.
- El desinterés o la indolencia por el descanso y el sueño necesario.
- La desidia por el trabajo (manual o intelectual).
- El auge de la grosería con la pérdida del sentido del decoro.
- El funambulismo en la vida social como acrobacia para desenvolverse (hábilmente) entre tendencias u opiniones opuestas (oportunismo).

La educación tiene roles que cumplir, con la participación de la sociedad y del Estado. Un papel protagónico irrenunciable incumbe a la familia.

La reconversión de este retroceso podría comenzar por la denominada “cultura general”. ¿Cómo despertar el interés cuando estamos en el epicentro de las modalidades más avanzadas de las tecnocracias? Acontece que, así como el Derecho llega después de la concreción de los hechos, el enriquecimiento cultural del sujeto humano es precedido por la hipnotización que provocan los novísimos inventos o adelantos de última generación.

La consigna debería ser procurar una simetría y una sintonía de ambas evoluciones en el desarrollo de la persona, tal como sosténia Paulo VI: no solo el desarrollo de todos, sino a la par del desarrollo de toda la persona humana.

II. Algunos ejercicios y prácticas conducentes: pueden ayudar en la niñez y en la juventud el ejercicio de la natación (para el desarrollo físico y para salvar la vida), como la práctica del ajedrez (para la gimnasia mental). Aunque parezcan simplicidades

elementales, se trata de adiestramientos que alejan de la molicie o de la “dejadez”, despertando el interés y la consiguiente inquietud por la pasión de una vida sana. Con pasos sucesivos en la recuperación del dueto ético y moral, se puede lograr una mejora sensible y visible en la coexistencia, convivencia y fraternidad, a las que sumándole el alto valor de la solidaridad social hacen posible salir de la deriva en que se encuentra un ambiente que se puede calificar como un ámbito “desnortado” (se ha perdido la orientación del norte). ¡Fuera de foco!

No puede escapar a este enfoque la mención de los peligros y acechanzas que crean situaciones de peligrosidad sobre niños y jóvenes, que redundan en el raquitismo de su culturalización o en la creación del nivel de formación cultural que llevan adquirida. Cito como algunos ejemplos: las contingencias y definiciones de género; los riesgos sobre la minoridad, como la desnutrición; el secuestro y la “trata” (que a veces se despliega con la comisión de delitos transnacionales); las pestes temporarias (dengue, zika, etcétera.); el insuficiente tratamiento de la sexualidad; las contagiosidades; el régimen penal de los menores y los establecimientos recuperatorios; las migraciones y el cruce de las fronteras nacionales; la falta de protección o acompañamiento; los refugiados; los extorsionados; entre otros.

III. Aconsejar:

–La lectura de libros (aprendiendo a elegirlos), iniciando o recuperando el hábito de su comprensión y análisis crítico de los textos.

–La lectura de diarios y periódicos (noticias nacionales y exteriores; colaboraciones y notas), evitando dejarse impresionar por las noticias falsas (*fake news*) que difunden algunos canales de radio y TV, como a través de Twitter y Facebook, muchas veces infundiendo farsas y patrañas o inventos.

–El enriquecimiento del lenguaje (búsquedas en diccionarios).

–El conocimiento geográfico (del país y del mapamundi), con amplitud, para no “adujarse” (enrollarse), que es como encogerse para acomodarse en poco espacio (vivir en la cueva solitariamente).

–La selección de amigos (prácticas y ejercicios en común y grupales).

–El mayor diálogo cultural con la familia (padres, hermanos, abuelos, primos, etcétera).

–La fidelidad con las creencias y concepciones aceptadas y consentidas (no impuestas).

–De los maestros, inculcar la mayéutica, de raíz socrática, técnica en la que, mediante preguntas, se fomentaba que el estudiante (o el discípulo) descubriera nociones que estaban latentes en él.

Tener siempre presente la sabia percepción de Albert Einstein, en el sentido de que “la educación es lo que queda después de olvidar lo que se ha aprendido en la escuela”²². Y en cuanto a la “cultura”, si en su tiempo Sigmund Freud se ocupó de detectar “el malestar en la cultura” (sic), ¿qué diría de la devaluación que se percibe en el mundo de hoy? Pienso que hay que contener lo

²² En editorial de *La Nación* (23/2/2017) se decía lo siguiente, bajo el título de “Por una renovación educativa”, en uno de sus párrafos conclusivos: “Una cuestión central nos lleva a preguntar para qué sociedad y forma de vida debe prepararse la escuela del presente y del futuro. Porque parece lógico que los problemas actuales que enfrenta el aprendizaje escolar se vinculen principalmente con el sostenido avance en nuestra época de la alianza económico-tecnológica, sobre todo eficaz en los países de elevado potencial industrial.

“En este punto es indispensable destacar que nuestra escuela debe buscar con fundado criterio que las innovaciones que se vienen introduciendo no afecten ni omitan la consideración de los valores sociales, éticos e históricos cultivados en el país. Por lo tanto, la renovación de los contenidos de la enseñanza que sostiene este planteo mantiene a la vez y con firmeza, los valores que han dado vida y consistencia social a nuestra escuela.

“La innovación a la que nos referimos modificará otros contenidos curriculares y exigirá otros métodos didácticos, pero sin que se abandonen las claves de los méritos humanos y espirituales que distinguieron a nuestra enseñanza en un pasado no muy lejano que debemos recrear con la mira puesta en un futuro mucho más exigente”.

que se ha dado en llamar la “ansiedad viral”, que conduce a la amplificación y la exasperación; un furor con desesperación, al que contribuyen las redes en perjuicio de la creación y en beneficio de la repetición, cuando ya se habla del verbo “viralizar”.

Con relación a los “pos” que están en boga, surgen más y más aplicaciones, como la referencia a una “sociedad posfactual” (que tendría que ver con el auge del populismo y la mediación de las redes sociales) en detrimento de la vigencia democrática y trastocando las percepciones políticas. Un autor español, Manuel Arias Maldonado, en su obra *La democracia sentimental* (Ed. Página Indómita, año 2016) alude al sujeto “possoberano”, que pierde su identidad individual y deja de ser soberano o autónomo, con deterioro de la fuerza de su racionalidad por influencia de la emocionalidad (más la saturación de las percepciones y los impulsos de un tribalismo moral). Y llega a la conclusión de que con la interferencia de los afectos –que son ambivalentes– “hay emociones detrás de la lucha por la libertad, pero también detrás de los intentos por suprimirla”.

IV. El problema es patético, y son muchas las voces que cuestionan la suerte de la globalización o el destino del humanismo y las desventuras de los regímenes políticos (democracias constitucionales). Hay autores (o analistas) que se preguntan si vuelven los conflictos de clase o si las sociedades resistirán tantas tensiones entre los beneficios de una minoría y los carecimientos de grandes mayorías. ¿Es positivo el resultado de la “diversidad”? , presentado para la polémica. Otro argumento afirma que “la justicia requiere hoy ser pensada a la vez como redistribución y como reconocimiento”, que también alude a la cultura en ese reparto, cuando afirma que “Es posible que haya nuevas mayorías que esperan nacer, en cuanto vuelvan a repartirse las cartas entre las élites y la gente, cuando empiece el juego que vuelve a articular política, economía, sociedad y cultura de acuerdo con las nuevas circunstancias” (Daniel Innerarity. *La política en tiempos de indignación*,

catedrático de Filosofía Política del País Vasco y en la Universidad de Georgetown. *El País*, 10/02/2017). Como todo pronóstico, queda sujeto a su comprobación.

V. Descuidos que a menudo incentivan la desculturalización:

–Con frecuencia. la vulgar selección de los programas visuales.
–No saber la oportunidad del aventamiento (expulsión) del odio, la envidia y el rencor, patologías estas que acentúan el resentimiento social y elevan los niveles de crispación.

–Dejarse captar por la monocorde “farandulería”.

–Clausurar el espacio cultural en los rincones de los remanidos lugares comunes de la simplicidad localista, como de la mediocridad, recordando el adagio “temerás a la rutina como a la peste”.

–La tentación del *bullshit* a la que acuden oradores políticos y ofertantes de variada índole, enunciando disparates o despropósitos (*bull*) como herramienta discursiva con el fin de seducir a su audiencia, no importándoles si es verdad o no lo dicho y prometido, con tal de generar expectativas o ilusiones en los oyentes, pero siempre es muy difícil advertir si es falso o verdadero, y si realmente creen en la viabilidad de sus promesas y si las creen sus escuchas.

–Abstenerse de caer en la práctica del denominado “trol” o *trolling*, que se atribuyen quienes publican mensajes con la intención de molestar, provocar una reacción emocional negativa, alterar el diálogo en un tema de discusión, emitir groserías y ofensas, mentir aviesamente o efectuar acciones de acoso, provocaciones dirigidas a causar dolor u ocasionar sentimientos encontrados en el próximo.

Se trata de actitudes que revelan rasgos psicóticos o de afirmaciones narcisistas, y hasta tendencias sádicas, que interfieren las comunicaciones y corroen el intercambio de opiniones, degradándose el sentido y la libertad de opinión. Suelen ser frecuentes valiéndose de Internet, y recibe esa denominación por alusión a

una leyenda noruega referida a monstruos mitológicos que vivían en zonas montañosas o cercanías de los fiordos.

—Sobre todo, no condenar ni huir del cosmopolitismo, que es un factor enriquecedor y no descalificante, toda vez que alimenta —como afirmaba Jorge Luis Borges— una riqueza que consiste y es más importante “que la sangre de nuestro cuerpo: es la sangre del espíritu”. En un homenaje a Victoria Ocampo que se realizó en la UNESCO, el discurso de Borges abonó la tesis de que debemos ser ciudadanos del mundo, lo que significa —decía— “la generosa ambición de querer ser sensibles a todos los países y a todas las épocas, el deseo de eternidad, el deseo de haber sido muchos, que ha llevado a la teoría de la transmigración de las almas” (conferencia del 15 de mayo de 1979). En otros párrafos de su alocución, Borges insiste en cultivar las culturas sin encerrarse en “el mal” de los nacionalismos; y trae a colación una cita de Toynbee que afirmaba: “la historia de Inglaterra es incomprendible sin el contexto”³.

VI. De la cultura a la incultura:

Para aclarar los términos, es conveniente separar la cultura de la contracultura y de la anticultura.

La “contracultura” es el reemplazo de una por otra. Se crea una cultura paralela, paulatinamente sustituyente de la que rige hasta el momento. Es un acto provocado de vaciamiento de una para el reemplazo por la nueva (que suele ser un “relato”).

La “anticultura” se propone acentuar la superficialidad y menospreciar el análisis y el nivel intelectual de la sociedad toda.

³ No resistimos añadir que Borges se retrotrae al recuerdo de los griegos, que inicialmente “se definían por la ciudad en que habían nacido: Zenón de Elea, Tales de Mileto, después Apolonio de Rodas; y pensemos en lo extraño de que algunos de los estoicos quisieron modificar aquello y llamarse no ciudadanos de un país, como todavía mezquinalmente decimos, sino ciudadanos del cosmos, ciudadanos del orbe, del universo, si es que este universo es un cosmos y no un caos como parece ser muchas veces” (Confr. *Obras Completas*, tomo veinte, Ed. Sudamericana, 2011, págs. 398 y sig.).

Apunta a la destrucción total de los valores vigentes o consagrados por la historia de una sociedad y de una nación. No se conforma con términos medios: hay que arrasar (sic). Es el caso lamentable del “historicidio”: una perversidad que procura destruir las identidades existentes como prerequisito para crear una cultura nueva (o el “hombre nuevo”) tal como lo advierte Richard Haas cuando señala como ejemplo el caso del Estado Islámico (ISIS) que destruye todo lo que considera no suficientemente islámico (Haas es el presidente del Consejo para las Relaciones Internacionales de los EE. UU.)⁴.

Los populismos suelen ensayar alguna de esas alternativas, o –si pueden– procuran aplicar las dos, sucesiva o simultáneamente, según las fuerzas con que cuenten. Por lo general, la regla mayoritaria expone que la “contracultura” es la antesala previa a la implantación de la “anticultura”. Una genera a la otra.

Civilización y cultura

Para Max Scheller y Sánchez Viamonte, la civilización se logra por el dominio del hombre sobre la naturaleza, mientras que alcanzar el nivel de la cultura requiere el esfuerzo de la razón para sobreponerse a la fuerza de los instintos. En la primera, predomina el aporte de la técnica; en cambio, la segunda corresponde a la amplitud del espíritu y a la salud del alma humana.

⁴ “El ejemplo más dramático fue el magnífico Templo de Baal en Palmira, Siria. Mientras escribo este texto, la ciudad de Mosul en el norte de Irak está siendo liberada, después de más de dos años de control del ISIS.

»Esta liberación no llega lo suficientemente pronto como para salvar las muchas esculturas ya destruidas, las bibliotecas quemadas y las tumbas saqueadas. Sin duda, la destrucción de artefactos culturales no se limita a Oriente Medio. En 2001, el mundo observó con horror como los talibanes demolían las grandes estatuas de Buda en Bamiyán. Más recientemente, los islamistas radicales destruyeron tumbas y manuscritos en Tombuctú. Pero el ISIS está llevando a cabo una destrucción a una escala sin precedentes” (Clarín, 20/03/2017).

Hasta el propio diccionario (*DRAE*) subraya que “la cultura supone un conjunto de conocimientos que permite a las personas desarrollar su juicio crítico”; como así también, en el complejo social, “un conjunto de manifestaciones en que se expresa la vida tradicional de un pueblo”.

“Cultura”, como palabra, proviene del latín y significa ‘cultivo’ y ‘crianza’; y “culturizar” es ‘incluir en una cultura’.

Es innegable, también, que la acción de “civilizar” eleva el nivel de la sociedad poco adelantada, mejorando la formación y comportamiento de los grupos sociales; pero –claro está– toda vez que se trate de esfuerzos no contradictorios con los valores que infunden a la cultura en juego.

Más allá de tales condiciones, estando ya en el siglo XXI, se impone la exigencia de la calidad que debe impartir la educación como fundamental y básica formación de la nutrición de la cultura que debe recibir la persona humana para introyectarla en su intelecto (a través de la palabra, el texto, la imagen, el sonido, etcétera.). Si bien la acepción literal del vocablo resalta “la crianza, enseñanza y doctrina que se da a los niños y a los jóvenes”, como así también “la instrucción por medio de la acción docente” (confr. *DRAE*), el verbo “educar” comprende, entre otros, objetivos como ‘dirigir’, ‘encaminar’, adoctrinar’; ‘desarrollar o perfeccionar las facultades intelectuales y morales por medio de preceptos, ejercicios, ejemplos, etcétera’; ‘enseñar los buenos usos de urbanidad’; ‘perfeccionar y afinar los sentidos’. Todos estos son enunciados de alcance común, que son válidos, aunque es innegable que la Ciencia de la Educación ha elaborado definiciones, contenidos y objetivos que van mucho más allá en las extensiones de su perfeccionamiento.

También existen expresiones que apuntan a la variedad de sentidos que cubre la idea de *cultura*. En general, los textos señalan por tal al “conjunto de conocimientos científicos, literarios y artísticos adquiridos” al tiempo de cultivar las facultades humanas, y que aglutina a un conjunto de estructuras y de manifestaciones

sociales, intelectuales, artísticas, religiosas, y otras más, “que caracterizan a una sociedad o a una época”. Pero también surgen otras manifestaciones que testimonian un sentido diferente: por ejemplo, el concepto de “cultura de masas”, entendida como el ‘conjunto de los hechos ideológicos comunes a una gran masa de personas consideradas al margen de las distinciones de estructura social, difundidos en su seno por medio de técnicas industriales’. (confr., Larousse, *Diccionario encyclopédico*, edición 2007, pág. 310).

Cabe advertir que no debe confundirse la “desculturización” o “desculturalización”, a la que nos estamos refiriendo en estas reflexiones, con la expresión “inculturación”, que remite al proceso de integración de una persona o de un grupo en la cultura y en la sociedad con las que entra en contacto.

Lo más importante de todo es la recuperación cultural para el enriquecimiento intelectual y espiritual de la sociedad toda, en sus más diversos estamentos, habida cuenta del desquiciamiento en que están sumidos los sectores (desorden, corrupción, etcétera). Tiene que volver a su quicio, en un estado regular y no crispado o exasperado, para que los conspiradores no puedan hacerle perder el tino, violentando el patrimonio cultural o sacándolo de su natural curso evolutivo y creciente.

VII. La cultura gira en torno al humanismo y, recíprocamente, el humanismo se desenvuelve alrededor de la cultura.

Veamos los conceptos del humanismo, en sus ricas acepciones.

Humanismo: doctrina o actitud vital basada en una concepción integradora de los valores humanos, que considera al hombre como ser histórico y que muestra lo que es a través de lo que hace con sus esfuerzos y trabajo, en cuanto es capaz de desarrollar sus posibilidades.

Humanidades: todo lo relativo o perteneciente a lo humanístico. Disciplinas que giran en torno al ser humano: literatura, historia, filosofía, entre otras.

Un ser humanitario: el que mira y se refiere al bien del género humano. Tienen por finalidad aliviar las calamidades que padece el prójimo.

Fomentar el humanitarismo es, por ende, un deber. Por lo tanto, la clave de bóveda de la cuestión reposa en el vigilante cuidado de la “humanización”, que es procurar y estimular una cultura del trato afable: desenojarse, volverse benigno (por opuesto a maligno).

No está de más recordar la dramática apelación que formuló Manuel Azaña (1938): *paz - perdón - piedad*, como una exhortación a poner fin a la cruenta guerra civil española, dirigiéndose a ambos bandos, en su condición de Presidente de la República, próxima a agonizar.

Hoy Europa afronta desgajes y frustraciones, entre el Brexit inglés y los populismos excluyentes que brotan en varios países. Voces autorizadas imploran el rescate y la defensa de los valores, con la prioridad de los morales y de las virtudes democráticas frente a la amenaza sobre la estabilidad global. Así, por ejemplo, afirma Javier Solana (*distinguished fellow* en Brookings Institution y presidente del Centro de Economía y Geopolítica Global de ESADE) en defensa del multiculturalismo de la Unión Europea como la mejor herramienta para mantener la paz (*El País*, 2/03/2017). ¿Qué pensará el Presidente Donald Trump al respecto? Es una incógnita por dilucidar; el tiempo dirá.

Nosotros creemos que de la educación y de la cultura saldrá la respuesta que aguardamos, aunque con algunos temores.

Si nos remontamos a nuestro pasado histórico, ya Alberdi distingüía entre las nociones de “educación” e “instrucción pública”, pues, según su criterio, la primera se dirigía al cultivo de la voluntad que se proyecta en la formación del carácter y en la composición del temperamento; mientras que la “instrucción” apunta al cultivo de la inteligencia; todo ello (ambos conceptos) en el ámbito y ejercicio de la libertad. Vale la pena citar un párrafo al respecto que expone Alberdi:

Educar al pueblo es trazar la ruta en que el pueblo debe caminar. Educar al pueblo es legislar, es construir al pueblo, supuesto que la legislación y la Constitución residen en las costumbres, en las ideas, en las máximas que nadie sino la educación está encargada de proporcionar... En vano nuestros pueblos derrocarán poderes, en vano nuestros poderes concebirán sistemas, operarán reformas, todo será efímero y superficial sino se desciende al fondo de la vida social para depositar allí los gérmenes de sus progresos y de sus mejoras. (Confr., “Hombres e ideas de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires”, Departamento de Publicaciones, año 2016, pág. 180).

A manera de síntesis –y para resaltar el énfasis sobre la educación no solo como contenido temático sino también por su importancia institucional en el esquema político de las áreas del poder estatal– estimo que corresponde volcar alguna consideración alrededor de la “instrucción” y la “educación”, por cuanto la terminología también reviste importancia cuando se trata de distinciones que guardan su impronta para el caso.

No se trata de subestimar a la “instrucción”, que por muchos años le imprimió el título al Ministerio de Instrucción Pública y Justicia de la Nación como una rama del Ejecutivo, que en adelante merecidamente ha sido denominado Ministerio de Educación, que es la más elevada calificación en el rango jerárquico del Estado en cuanto a la idealidad espiritual de su pueblo.

La *instrucción* cumplió su ciclo, entendida como un ‘caudal de conocimientos adquiridos’, que se brindaban “en establecimientos sostenidos por el Estado comprendiendo la primera y segunda enseñanza, las facultades, las profesiones y las carreras especiales” (*DRAE*), pues así se entendió que instruir significaba y valía “enseñar y doctrinar”, comunicando sistemáticamente ideas, conocimientos y doctrinas (confr. ídem).

La visión contemporánea es más abarcativa y hondamente enraizada en la formación, juntamente con la información e ilustración del ser humano, para preparar y adentrar a este en el

plano de la “capacitación” que lo sitúa en la perspectiva más real y posible de obtener “igualdad de oportunidades” que le brinden el acceso a una movilidad social ascendente, más completa que la respetabilísima “igualdad ante la ley” consagrada en los albores del constitucionalismo. Solo así, partiendo de la *educación* sumada a la *culturalización* lograremos avanzar hacia la meta: una paz social que viabilice esa “búsqueda de la felicidad” que incluyera Thomas Jefferson entre los derechos del hombre al formular la Declaración de la Independencia de los EE. UU.

Cierto es que la Constitución Nacional se ocupa de institucionalizar la prioridad educativa, a partir de sus primeras normas del texto de 1853-1860, con la inclusión en el Art. 5 de la obligación de la “*educación primaria*” entre los requisitos que el Gobierno Federal exige (junto con la justicia y los derechos y garantías) como condición de aseguramiento para garantizar la autonomía a las provincias; y en el inc. 18 se alude al dictado de “*planes de instrucción general y universitaria*”. En la Reforma de 1994 el texto del Art. 75, inciso 19, en el párrafo cuarto, dispuso que el Congreso Nacional debe “dictar leyes que protejan la identidad y pluralidad cultural, la libre creación y circulación de las obras del autor, el patrimonio artístico y los espacios culturales y audiovisuales”.

Podrían haber sido más profundas las alusiones a la cultura y a los medios y alcances para el enriquecimiento de la *culturalización*, no obstante que el citado inciso ordena “proveer lo conducente al desarrollo humano”, que obviamente tiene que comprender el desarrollo cultural. El texto del Pacto Internacional de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales (año 1966; y Ley 23.313 del año 1986) fue incluido entre los tratados internacionales que el Art. 75, inciso 22 de la Constitución Argentina jerarquizó a nivel constitucional (año 1994); por lo que en sus Artículos 13 y 15 se reconocen los derechos humanos atinentes a la “*educación*” y a la “*cultura*” (y a la “*actividad creadora*”); siendo pues cláusulas que merecen (y necesitan) su debida implementación mediante la

sanción interna de normas que confieran la mayor operatividad conducente a efectivizar el goce de esos derechos por parte de las personas e instituciones a quienes corresponden los beneficios pertinentes.

Es por ello que cuadra la invocación, con carácter jurídico y por las acciones y los recursos previstos, del Derecho a la Educación y del Derecho a la Cultura; que deben ser mucho más que una promesa⁵.

También forman parte de la sustancia del proceso de desculturalización que padecen diversas sociedades del orbe, en la que la Argentina está afectada e involucrada persistentemente, episodios que demuestran que no solo se trata del déficit educacional (desde la primaria) que exhibe grados alarmantes de semialfabetización –a causa de la deserción escolar o de la disminución de los días de aprendizaje recibido– que luego se proyectan o irradian en los comportamientos y actitudes que asumen los educandos en variadas modalidades y modales de sus vidas. Esa caída de la intensidad y de la calidad de la preparación necesaria para afrontar los desafíos existenciales se manifiesta ostensiblemente en los comportamientos irrationales, con ríspidos espontaneísmos instin-

⁵ El Prof. Antonio Rovira, catedrático de Derecho Constitucional de la UAM/Fundación Santillana (España) señala con acierto el aserto de Cicerón, para quien la cultura “es el alimento del alma”.

En El País (10/03/2017) sostiene al respecto: “Lo que elijamos conquista la mente y determina nuestro carácter, personalidad e identidad (...) Por eso es tan querida y perseguida, tan monopolizada y controlada, tan deseada y censurada, tan prohibida (...) Derecho a la cultura, derecho a crear el alimento y consumirlo. Derecho de autor y derecho de acceso. Un solo derecho con dos dimensiones inseparables (...) Libertad para crear, para cultivar y libertad para cultivarse con lo creado (...) El derecho a la cultura como una libertad fundamental, el mejor instrumento jurídico para defender las capacidades y necesidades básicas de la persona. Claro está que el nivel de protección jurídica dependerá del contenido. El derecho a la cultura protege toda creación, pero no debe protegerla de la misma forma. No todas las novelas son Cien años de soledad, ni la pintura de un niño requiere la protección de una obra de arte, ni todo edificio tiene el valor de Gaudí. La cultura exige tratamientos jurídicos con diferentes niveles de protección, y este desarrollo corresponde a las mayorías parlamentarias y los Gobiernos”.

tivos, sin límites y, consiguientemente, fuera del sentido de la responsabilidad como un rasgo insoslayable de la conducta humana.

Las secuelas culturales de tal decadencia se pueden catalogar como un índice de subdesarrollo sociocultural del pueblo en general y, más grave aún, entre los sectores que, estando situados en mayores jerarquías, deben asumir mayores responsabilidades (sean gobernantes o gobernados)⁶.

Es por todo ello que los cambios (de los defectos) deben orientarse a cortar y recortar las “secuencias” que impliquen la continuación de las falencias, interrumpiendo la serie o sucesión de “más de lo mismo”.

Hace falta incentivar la progresión de los aciertos, en marcha armónica con los cambios que los tiempos requieren, con el empuje transmutativo y la virtud transmutatoria. Algo más que cambiar la figura o el aspecto (transfigurar), pues lo que clama en la sociedad es una profundización de la creencia, o sea, dar asenso, apoyo y confianza a la evidencia indubitable de que la compaginación de la educación y la cultura es una relación mutua, cuya conformación y ordenamiento depararán la mejor elevación de la calidad de vida de las nuevas generaciones.

VIII. Y no puedo omitir algunas advertencias que guardan relación con el deber que precavidamente tenemos que asumir para evitar los riesgos que depara el curso de la “desculturalización” y que están a la vista. Se trata de señales precautelares (sic), de conceptos idealizados, que resumo con brevedad, a saber:

a) La posmodernidad: equivale al repudio y la dejación de la premodernidad y de la modernidad propiamente dicha. La invocan los que subrayan la saturación, o padecen un agotamiento con

⁶El suceso trágico de la muchedumbre reunida en Olavarría en la medianoche del 11 y 12 de marzo de 2017, con motivo del recital del autodenominado “el Indio” Solari, donde centenares de miles de personas (jóvenes y no jóvenes) sufrieron —con muertes inclusive— las consecuencias de un caos general a su salida, que demuestra de por sí la gravísima irresponsabilidad organizadora y la frivolidad del “artista”.

los rubros de la modernidad; como así también que sienten la necesidad (o el impulso) al rechazo sin encontrar una salida de superación. Como decía la escritora Françoise Sagan, sienten o padecen “un no sé qué...”. El *DRAE* define esa actitud (o pose) como una oposición al racionalismo y por su culto predominante de las formas, el individualismo y la falta de compromiso social; y me parece muy cierto lo afirmado por Baudrillard en el sentido de que en el mundo posmoderno no hay realidad sino “simulacros creados por los medios” (sic).

- b) La posverdad: es como afirmar que la verdad habría dejado de tener sentido, por lo que solo nos persuade o convence la realidad exterior que se impone en una lucha imparable entre la razón y los afectos o sentimientos. Como asusta “la verdad” se derriten las creencias (o la fe), dejándose llevar por el seguimiento de las modas (cualquiera de ellas) como hechos actuales. La mejor vacuna ante el riesgo de esas incertidumbres se puede procurar a través del debate y de la deliberación, en consonancia con el dúo entre la meditación –que es interna y personal– con la reflexión, que es plural o por interacción recíproca entre dos o más personas. Creo que la Filosofía puede ayudar mucho ante este problema, frente a la tentación irresistible de alejarse de la verdad aunque esta encierre contenidos en mutación (la sinrazón agrava las discrepancias sobre lo verdadero y lo falso). En el transcurso de la historia, prevalece “la verdad”. Es probable que en alguna actualización del diccionario, el vocablo “posverdad” contenga el significado de “mentira”. Como señala Héctor M. Guyot en *La Nación* del 03/06/2017 cuando sostiene lo siguiente:

... se busca un eufemismo para nombrar a la manipulación y la mentira. Estamos en problemas. Sabemos que la palabra no es neutra. Puede iluminar la realidad. Pero la palabra, al mismo tiempo, puede ser manipulada para encubrir o falsear la realidad. Estos fenómenos también representan una degradación del lenguaje. Y en consecuencia, de la vida en común.

- c) Las utopías: si bien puede ser cierto que los sueños de hoy pueden convertirse en las realidades del mañana, ello es nada más que una posibilidad (futura) o, en el mejor de los casos, es una probabilidad; pero siempre es una visión “optimista” (léase: “romántica” a menudo) que “aparece como irrealizable en el momento de su formulación” (*DRAE*). En la última edición, se agrega que el plan utópico –siendo deseable– “parece de muy difícil realización”, aunque sea la “representación imaginativa de una sociedad futura de características favorecedoras del bien humano” (*DRAE*).
- d) Y, por último (*the last but not least*), no caer en la “inanidad” que, siendo sinónimo de la vacuidad o la futilidad, atenta contra la cultura (y la educación) en tanto y en cuanto se destaca como actitud y en lo vano que, a la postre, es la inutilidad del relato. Se trata pues de un vaciamiento del “pensar” y del “razonar”, sin la práctica mental de la crítica o del razonamiento metódico. Se ha dicho –y con acierto– que el inane emana un “pensamiento fantasma” que es el resultado de haber ingerido por vía de una amputación cultural una especie de “opacidad mental” (Conf. Juan José Millás, en *El País*, 31/3/2017). Haciendo pie en las últimas acepciones que contiene el *Diccionario de Argentinismos*, podemos decir que el resultado generalizado del inanismo es la proliferación del “boludismo” como deformación patológica del estilo en la dicción del hablar.

Basta de retrocesos y regresiones culturales. Me remito a las sabias palabras de José Ingenieros (1877-1925) que en su obra *El hombre mediocre*, nos recuerda:

Siempre hay mediocres, son perennes. Lo que varía es su prestigio e influencia.

Cuando se reemplaza lo cualitativo por lo conveniente, el rebeldé es igual al lacayo, porque los valores se acomodan a las circunstancias. Hay más presencias personales que proyectos. La

declinación de la “educación” y su confusión con “enseñanza” permiten una sociedad sin ideales y sin cultura, lo que facilita la existencia de políticos ignorantes y rapaces⁷.

⁷ En aporte publicado por Raquel San Martín, titulado “Elogio de la ignorancia. Los riesgos del antiintelectualismo” (La Nación, 28/05/2017, suplemento IDEAS) la autora trae a colación la crisis que al respecto se visualiza en EE. UU y en algunos países europeos. Abundan las citas de otros comentaristas; pero rescató dos párrafos de la autora, por ser alusivos a nuestra cuestión:

“En efecto, los cuestionamientos antiintelectuales se han vuelto hoy parte de los más generales sentimientos antielite que atraviesan Occidente con consecuencias políticas inquietantes. Según ese discurso, los intelectuales y académicos serían aquellos privilegiados que, encerrados en la torre de marfil de sus vidas acomodadas, dedican su tiempo a discusiones teóricas y abstractas que cambian poco y nada el mundo real. La pregunta se vuelve perentoria: este sentimiento antiintelectual, ¿representa algo más que una estrategia de algunos políticos para conectar con los desplazados por la globalización en todo el mundo, que tienden a ver en las élites culturales una influencia incluso más peligrosa que en los millonarios? (...) El antiintelectualismo puede ser pensado, entonces, como una de las principales vertientes de una verdadera batalla cultural, que envuelve con sentidos en disputa el rechazo a los cambios económicos y tecnológicos que provocan exclusión”.

**PALABRAS PRONUNCIADAS POR
GUILLERMO JAÍM ETCHEVERRY CON MOTIVO
DE RECIBIR LA PLUMA DE HONOR 2017¹**

AC. GUILLERMO JAÍM ETCHEVERRY

Academia Nacional de Educación

jaimet@retina.ar

Como fundamento de la distinción que hoy recibo se señala que me ha sido concedida “por la continuada, profusa y relevante actividad como estudioso y expositor de la cuestión educativa”. Por eso, creo oportuno compartir con ustedes algunas reflexiones acerca de la influencia que ejerce sobre la educación la actividad periodística y, en general, la de nuestra galaxia comunicacional. Estoy convencido de que los periodistas y los responsables de la comunicación realizan una importante labor docente porque, al dirigirse a los demás, se transforman en ejemplos como lo son los padres y los maestros.

A partir de la segunda mitad del siglo pasado los medios de comunicación, en especial los audiovisuales, han adquirido un predominio casi hegemónico en nuestra vida cotidiana. Recién comenzamos a advertir los profundos efectos que esta nueva realidad comunicacional ejerce sobre el desarrollo de la cultura contemporánea que asiste a una verdadera mutación de lo humano. Esos medios han ampliado a escala global el panorama vital de las personas permitiéndoles acceder a realidades que trascienden las de sus propias vidas limitadas. Sin embargo, para alcanzar ese objetivo, estas poderosas herramientas con frecuencia se utilizan sin prestar la debida atención a la influencia que ejerce el modo en que abordan a la audiencia. Si bien nadie duda del poder que tienen estos medios para determinar la conducta del consumidor

¹ De la Academia Nacional de Periodismo, Biblioteca Nacional, 8 de junio de 2017.

—no es poco lo que se paga por capturar escasos segundos de su atención dirigiéndola hacia algún producto— no siempre se advierte que los espacios “no comerciales” ejercen una influencia similar en las demás esferas de la vida de las personas.

¿Qué nos hace pensar que los medios son efectivos para modificar los hábitos de consumo de alguien, pero que no influyen en su manera de comportarse? Sería a esta altura ingenuo sostener que se puede inducir a las personas a comprar un jabón, pero que a esas mismas personas no les afecta escuchar a quienes ocupan su atención cotidiana, no pocas veces paradigmas de una vulgaridad alarmante. Incluso aquellos que poseen una buena formación intelectual adoptan en los medios una actitud grosera y agresiva, creyendo acercarse así a la gente. Han perdido la dimensión de su ejemplaridad.

Resulta importante tomar conciencia del hecho de que no solo el reducido vocabulario, sino también el trato carente de todo respeto cuando no denigrante, que se dispensan entre sí quienes ingresan a nuestros hogares, constituye una influyente escuela en la que se forman niños y jóvenes y en la que también se van deformando muchos adultos. El impulso que lleva al insulto explícito, convertido ya en habitual, siembra las semillas de la violencia que tanto preocupa en la vida de relación social.

La escena pública se ve así notablemente empobrecida, ya que casi no existe un debate serio de ideas que oponga concepciones elaboradas, sino que las posiciones contrastantes ante un determinado problema se resumen en agresiones de ramplona vulgaridad. Encumbradas figuras públicas expresan los conceptos más groseros e insultantes sobre otras personas, incluso representantes de instituciones, sin siquiera tomar conciencia del impacto que ellos ejercen sobre el conjunto de la sociedad debido a la investidura de quien los dice. Se genera así un clima que, en lugar de ayudarnos a ascender hacia niveles más racionales y reflexivos, nos hace retroceder a lo más primitivo e irracional del ser humano.

Las causas de esta corrupción de nuestra lengua son múltiples y diversas pero, entre las importantes, cabe destacar el escaso interés por enseñar a manejarla con propiedad. Como el niño ya habla, olvidamos que no solo se aprende la lengua expresándose, sino que también se lo hace leyendo, escribiendo y escuchando. Antes en la escuela a los niños se les decía: “He aquí nuestra lengua” y se los invitaba a aprenderla, a sumergirse en ella, a construirla con cuidado, a memorizar poemas porque los poetas son quienes mejor la conocen. Hoy resulta más cómodo decirles: “Habla”. La lengua es concebida como un utilitario medio de comunicación sin que importe su primitivismo. Cuando, como ahora, la escuela renuncia a enseñar la lengua privilegiando la espontaneidad, exaltando el individualismo y tolerando una vigorosa resistencia a aprender normas como las que rigen su empleo, los verdaderos maestros de nuestros hijos pasan a ser quienes les hablan desde los medios. El lenguaje cotidiano de muchos de los modernos héroes de la comunicación, los nuevos famosos de la nada, se ha convertido en el silabario con el que se ejercitan los niños.

A menudo se ha hecho notar la pérdida de distinción entre la lengua pública y la lengua privada que caracteriza a nuestra época. Los límites entre ellas son cada vez más difusos y es frecuente, como hemos señalado, asistir en los medios a intercambios de insultos y descalificaciones desconocidos en muchos hogares. Asumiendo que las familias se comunican de manera primitiva y con insultos, se ha instalado en el espacio público una grosería expresiva que, aparentemente, supone la democratización de la comunicación. El lenguaje vulgar que se emplea, que cosifica y degrada al ser humano, no hace sino reflejar interiores vulgares y hasta ha perdido ya todo efecto provocador. El repertorio de groserías sucumbe, devaluado por la inflación. El lenguaje pretendidamente “actual”, convertido en chic, revela ignorancia, primitivismo, escaso repertorio de palabras. Palabras, hacen falta palabras. Como decía el biólogo y Premio Nobel francés François Jacob, “Somos una mezcla de ácidos nucleicos y recuerdos, de

sueños y proteínas, de células y palabras”. Privar a las personas de palabras, como lo estamos haciendo, equivale a escamotearles la capacidad de pensarse, de pensar el mundo y de expresar sus ideas, rasgos esenciales de la construcción de lo humano.

En nuestra sociedad de la emoción, la escuela centrada en la razón, se desvanece. Olvidamos, entre otras cosas, que utilizar bien la lengua hace bien a la democracia, ya que “lengua corrupta equivale a democracia corrupta”. Por eso, la escuela debería proponerse reconstruir culturalmente al protagonista político de la democracia, comenzando por brindarle el dominio del lenguaje que le permita comprender y expresarse, volver a debatir.

Los nuevos ciudadanos se modelan basándose en lo único que realmente educa: los ejemplos. Por eso alarma que estemos construyendo un formidable aparato educativo basado en ejemplos que, en su mayor parte, no solo no estimulan a las personas a elevarse sino que, aun si aspiraran a hacerlo, las disuaden de tal propósito escenificando una ignorancia orgullosa y militante. Todo, claro, sucede a los gritos y con balbuceos primarios que contribuyen a crear una atmósfera marginal, casi carcelaria.

Asistiríamos a una verdadera revolución educativa en el país si quienes se enfrentan a un teclado, un micrófono o una cámara de televisión con el propósito de comunicar se hubieran formado como seres humanos completos y complejos manejando bien la lengua y respetándose entre sí y a su audiencia. Si a estas audiencias, cuya masividad supera las de cualquier sistema educativo conceible, los medios –la “otra educación”, hoy la verdadera– les suministran a diario una dosis no despreciable de incultura, no debería sorprendernos observar en la realidad cotidiana la eficacia de esas lecciones impartidas desde aulas tan poderosas como convincentes en su afán de educarnos como consumidores. Quien siembra incultura, recoge incultura. Al sembrador corresponde la responsabilidad por la simiente y por la cosecha. Es que la responsabilidad es nuestra y no de la tierra que recibe nuestra semilla, como pretendemos justificarnos. Tal vez resulte posible lograr

que esos medios cumplan sus funciones socialmente importantes como las de informar y entretenir, sin renunciar a vender pero sin vaciar al mismo tiempo de sentido y de respeto nuestra relación con nosotros mismos y con los demás. Comprendiendo su papel de ejemplo.

Debemos advertir que, así como el planeta corre graves riesgos físicos si no actuamos para evitar la contaminación ambiental, similares peligros acechan a la naturaleza humana si persistimos en contaminar el interior de nuestros jóvenes con lo peor de que es capaz el ser humano. Aunque esta cuestión carezca de interés para los medios, debería ser de primordial importancia para nosotros, ya que se trata de nuestras propias vidas, del vasto espacio interior en el que la persona adquiere su verdadera dimensión, adonde debe retornar para buscar el valor de la honradez, la responsabilidad y la justicia. Vivir es amueblar ese espacio interior. Por eso es importante mantener limpia su atmósfera, preservarla de la contaminación de la realidad irreal porque, precisamente, es en ese interior donde deberemos recogernos para sobrevivir.

Si se pierde la instancia única, que hoy ofrece la escuela, de dotar a nuestros niños y jóvenes de las herramientas intelectuales que les permitan comprender el mundo complejo que nos rodea, correrá serio peligro el futuro de la civilización. La escuela debería ser vista como el lugar de resistencia de lo humano. Porque la materia prima de la escuela no es la última información. Es la adquisición de marcos de referencia, del andamiaje básico que permita interpretar y manejar críticamente esa información. Estamos demasiado informados pero muy poco pensados. Como señala Julián Marías, somos “primitivos llenos de noticias”, corporizamos crecientemente el “vacío mental”. Por eso, sin resistir y sonrientes, como anticipaba Huxley en su distopía, nos entregamos al opresor que nos va rellenando con la cultura del burlesco. Trágicamente, ni siquiera reconocemos a quién nos asfixia. Por eso es crucial que los periodistas cuenten con una formación lo suficientemente amplia y cuidada como para poder ayudar a sus interlocutores a

comprender y a comprenderse. Quiéranlo o no, están condenados a ser maestros.

El despojo al que sometemos a las nuevas generaciones resulta aún más grave en momentos en que la escuela sufre fuertes presiones para desertar de su misión de mostrar que existen otras realidades, que hay otras alternativas. Que el ser humano que hoy se desliza velozmente por la superficie de la realidad es también habitante del tiempo lento de la imaginación y la reflexión. La educación constituye la herramienta esencial para amueblar ese espacio interior, para cimentar la ciudadanía, para permitir que germinen la libertad y la grandeza que no lo hacen en un pueblo ignorante y esclavo. Porque conformar una democracia sólida, supone esencialmente, estimular la elevación de sus protagonistas.

Como afirma el periodista y escritor español Manuel Vicent, para escapar del ruidoso mundo en que vivimos no necesitamos movernos. El lugar donde fugarnos está más cerca de lo que pensamos. Está dentro de nosotros mismos. Quienes se proponen comunicar, innegables artífices de la educación de las personas, deberían asumir la responsabilidad singular que les cabe de contribuir a que el interior de cada uno de nosotros sea lo más amplio, rico y noble posible. En otras palabras, lo más humano posible.

CINCO PROBLEMAS QUE ENFRENTA LA UNIVERSIDAD ARGENTINA¹

AC. ALIETO ALDO GUADAGNI

Academia Nacional de Educación

aaguadagni@hotmail.com

1. Un sistema escolar con dos niveles distintos y separados

A fines del siglo XIX, la Argentina pudo establecer las bases de un sistema educativo no solo integrador desde el punto de vista social, sino también igualitario, basado en la calidad de la enseñanza, particularmente de la estatal. Pero en las últimas décadas esta asociación virtuosa se ha deteriorado, ya que existen cada vez más evidencias de que el sistema educacional, no solo el secundario (Cuadro 1) sino también el primario y el inicial, avanza hacia la consolidación de un modelo organizativo de carácter dual.

Cuadro 1

La desigualdad en la escolarización de la población entre 15 y 17 años de edad en América Latina

Escolarización por nivel socioeconómico			
	Bajo (a)	Alto (b)	Diferencia (c) = (b) – (a)
Chile	85,8	94,4	+ 8,6
Brasil	80,1	91,9	+11,8
Rep. Dominicana	79,3	90,9	+11,6
Perú	71,7	43,4	+21,7
Argentina	68,3	94,5	+26,2

FUENTE: UNESCO, SITEAL, 02– Resumen Estadístico. Agosto 2013.

¹ Disertación del Ac. Guadagni en la sesión del 7 de agosto de 2017.

Debe señalarse que en la escuela secundaria, la desigualdad en el acceso escolar por nivel socioeconómico es alta en la Argentina, y además la cobertura es reducida en el nivel socioeconómico bajo.

2. La globalización, la universidad y su dimensión internacional

En este siglo de la globalización impulsada por los avances científicos y tecnológicos, la fortaleza económica de una sociedad depende principalmente de su capital humano. El mundo está cambiando día tras día con la prontitud de los saberes nuevos y por esta razón cada día que pasa la universidad es más importante.

La universidad es la institución más relevante en el proceso de acumulación de conocimientos. En su ámbito es donde se generan libros, revistas científicas y nuevas bases de datos para globalizar el conocimiento.

Las naciones están dejando atrás una época en que la producción de bienes y la acumulación de capital estaban basadas en los recursos naturales. El nuevo capital es el capital humano. El valor económico del capital humano mundial ya es nada menos que cuatro veces mayor al mero capital físico (World Bank, WP 639, marzo 2013).

No debe sorprender que en este siglo globalizado crezca aceleradamente la matrícula internacional. Se registra un constante incremento en el flujo internacional de alumnos y profesores universitarios. La universidad siempre ha sido global y hoy se ubica en el centro del sistema internacional de los conocimientos.

En América Latina la universidad presenta un acelerado crecimiento en la matrícula en este siglo. En la primera década creció un cuarenta por ciento por encima del crecimiento de la población.

Aún hay mucho por avanzar. En 2010 había apenas diez graduados cada cien jóvenes (25/29 años).

Cuadro 2
Inscriptos y graduados universitarios en la Argentina

Nuevos inscriptos y egresados universitarios 2009/2014			
Sector de gestión	Inscriptos 2009	Egresados 2014	Graduados cada 100 inscriptos
Universidades estatales	290.137	81.552	28,1
Universidades privadas	97.466	39.079	40,1
Total	387.603	120.631	31,1

FUENTE: Ministerio de Educación

Al analizar las diferencias de graduación en universidades estatales y privadas, se advierte que de acuerdo con el cuadro 2 las privadas presentan un nivel de graduación superior.

Al considerar internacionalmente el número total de graduados del nivel terciario, expresado como porcentaje de la población en la edad teórica de graduación para ese nivel de educación, pueden observarse en el cuadro 3 las diferencias entre distintos países, incluso entre algunos latinoamericanos.

Cuadro 3

Distribución de países según su número de graduados de nivel terciario (en edad teórica de graduación) presentado como porcentaje de la población.

50 % o más	40 % o más	30 % o más	20 % o más	10 % o más
Kasakhstan 59	Nueva Zelanda 49	Letonia 39	Tailandia 29	Algeria 19
Australia 57	Eslovaquia 48	España 39	Bulgaria 28	Serbia 19
Rumania 54	Finlandia 48	Armenia 38	Barbados 26	Chile 19
Polonia 53	Noruega 48	Estados Unidos 38	Estonia 23	México 19

Islandia 53	Dinamarca 47	Jordania 37	Panamá 23	Venezuela 18
República de Corea 52	Portugal 47	Israel 37	Malasia 22	Arabia Saudita 17
Federación Rusa 51	Puerto Rico 46	Francia 36	Liechtenstein 22	Azerbaijan 17
	Holanda 46	Alemania 36	Turquía 21	Irán 17
	Cuba 45	Italia 36	Bélgica 20	Omán 15
	Mongolia 44	Líbano 33		China 13
	Irlanda 44	Suecia 33		Indonesia 13
	Macao 43	Islas Vírgenes 32		Uzbekistan 12
	Japón 43	Suiza 32		Argent. 12
	Georgia 41	Palestina 31		Chipre 11
	Bielorrusia 40	Eslovenia 30		Brunei 10
	Croacia 40	Macedonia 30		Vietnam 10
	República Checa 40	Kyrgyzstan 30		
	Hungría 40	Austria 30		
	Lituania 40			
	R. Unido 40			

FUENTE: UNESCO, *Global Education Digest 2012*, tabla 8, pág. 122.

RANKING LATINOAMERICANO	
Puerto Rico 46	
Cuba 45	
Panamá 23	
Chile 19	
México 19	
Venezuela 18	
Argentina 12	
El Salvador 9	

FUENTE: UNESCO, *Global Education Digest 2012*, tabla 8, pág. 122.

En relación con nuestro país, además, merece considerarse el porcentaje de estudiantes que habiéndose matriculado no aprobaron más de una materia. En las universidades estatales es de 49,6 cada 100 alumnos, pudiéndose observar diferentes cifras en las distintas universidades según su locación, presentadas en el cuadro 4.

Cuadro 4

Porcentaje de estudiantes
que no aprobaron más de una materia
Año 2014

Promedio de todas las universidades estatales: 49,6 cada 100 alumnos

Por debajo del promedio		Por encima del promedio	
José C. Paz	17,6	Tierra del Fuego	81,1
Villa María	32,4	Jujuy	73,7
Córdoba	33,3	Moreno	73,2
Avellaneda	36,4	Salta	69,6
Tres de Febrero	38,8	Patagonia S. J. Bosco	68,4

A continuación se presentan dos cuadros comparativos (5 y 6) de distintos países acerca de la proporción de alumnos que se gradúan durante un ciclo normal de estudios. También se muestra la participación de graduados en carreras de ciencia y tecnología.

Cuadro 5

Proporción porcentual de alumnos que se gradúan durante el ciclo normal de estudios en las carreras universitarias (%)

Más del 80 %	Más del 70 %	Más del 60 %	Más del 40 %
Japón 91	Rusia, RU 79	Suecia 69	Nueva Zelanda 58
Dinamarca 81	Alemania 77	República Checa 68	Hungría 57
	Bélgica 76	Noruega y Estonia 67	EE. UU. 56
	Canadá 75	Islandia 66	Brasil 49
	Portugal 73	Francia y Eslovenia 67	Italia 45
	Australia y Finlandia 72	Polonia 63 México 61	
			Chile 59

FUENTE: OECD, “*Education at a glance 2009*”.

Cuadro 6

Graduación universitaria en Iberoamérica

	2014					
	Argentina	Brasil	Chile	Colombia	México	España
Población (millones)	43,0	204,2	17,6	47,8	124,2	46,5
Estudiantes c/10.000 hab.	435,0	383,0	366,0	435,0	299,0	293,0
Graduados c/10.000 hab.	28,0	50,0	48,0	59,0	46,0	50,0
Estudiantes por graduado	16,0	8,0	8,0	7,0	7,0	6,0

FUENTE: Estadísticas de los Ministerios de Educación de la Argentina, del Brasil, de Chile, Colombia, México y España.

Debe señalarse que tenemos muchos más estudiantes (en proporción a la población) que el resto de los países; por ejemplo, 45 % más que México, pero al mismo tiempo tenemos muchos menos graduados. México tiene un 64 % más de graduados.

Con relación a los graduados en ciencias y tecnologías como porcentaje del total de graduados del nivel terciario, puede indicarse que entre los países latinoamericanos que presentan un porcentaje que oscila entre 20 % y 30 %, figuran El Salvador, México, Colombia, y Chile. En cambio, con menos del 20 % están Panamá, Puerto Rico, Argentina, Uruguay, Ecuador, Brasil y Barbados.

Por el bajo nivel de participación puede afirmarse que la matrícula universitaria en la Argentina no está orientada al futuro.

Cuadro 7
Matrícula universitaria
según disciplinas en la Argentina
Graduados año 2014

	Estatal	(%)	Privada	(%)
Total	81.552	100	39.079	100
Cs. Básicas y Aplicadas	21.648	27	5.624	14
Ciencias Sociales	34.165	42	20.669	53
Carreras				
Derecho	10.671		6.224	
C. Agropecuarias	1.901		235	
Ingeniería	4.723		-	
Física	147		52	
Química	734		40	
Matemática	376		23	

FUENTE: *Anuario de Estadísticas Universitarias* (2014), Ministerio de Educación de la Argentina.

En las universidades estatales se gradúan seis abogados por cada graduado en C. Agropecuarias; en las privadas, 26.

Por cada ingeniero, se gradúan siete en C. Sociales en las universidades estatales.

Por cada físico, químico o matemático, se gradúan 27 en C. Sociales en las universidades estatales; en las privadas, 180.

Cuadro 8

Graduaciones de distintas disciplinas por universidades estatales y privadas

Graduación cada 1.000 abogados graduados en el año 2014			
	Estatal	Privada	Total
Administradores y economistas	1.149	1.570	1.305
Abogados	1.000	1.000	1.000
Psicólogos	354	366	359
Ingenieros	443		
Químicos	69	6	46
Matemáticos	35	4	24
Físicos	14	8	12

FUENTE: *Anuario de Estadísticas Universitarias* (2014), Ministerio de Educación de la Argentina.

Cuadro 9

Egresados de universidades de títulos de ingeniería – Gestión estatal – años 2003 y 2013				
Terminal	2003	2013	Incremento	%
Total Terminales Ingeniería	4120	5050	930	23
Aeronáutica	57	84	27	47
Agrimensura	55	77	22	40

Alimentos	140	156	16	11
Ambiental	0	18	18	
Biomédica	54	74	20	37
Ciclo Básico	0	0	0	
Civil	484	613	129	27
Computación	7	49	42	600
Eléctrica	179	162	-17	-9
Electromecánica	129	267	138	107
Electrónica	590	557	-33	-6
Hidráulica	20	5	-15	-75
Industrial	595	898	303	51
Informática/Sistemas	994	852	-142	-14
Materiales	15	17	2	13
Mecánica	340	448	108	32
Metalúrgica	2	0	-2	-100
Minas	5	14	9	180
No Unificada	19	79	60	316
Nuclear	8	16	8	100
Petróleo	12	30	18	150
Química	405	582	177	44
Telecomunicaciones	10	52	42	420
Total Terminales Agropecuarias	948	1591	643	68
Agronómica	846	1477	631	75
Forestal	43	33	-10	-23
Recursos Naturales	27	62	35	130
Zootecnista	32	19	-13	-41

FUENTE: *Anuario de Estadísticas Universitarias* (2014), Ministerio de Educación de la Argentina.

Son cinco los problemas que enfrenta nuestro sistema universitario:

1. Pocos graduados.
2. Pocos graduados en ciencia y tecnología.
3. Pocas personas pobres que estudian.
4. No se conoce el nivel de conocimientos de los graduados de las distintas universidades estatales y privadas.
5. Muy escasa información sobre las perspectivas laborales de cada carrera universitaria.

En razón de ello, es deseable tener en cuenta el contexto latinoamericano en relación con la normativa de ingreso a la universidad.

3. Cómo se ingresa a la universidad en América Latina y el Caribe²

- 1) Con exámenes nacionales previos: Chile (PSU), Brasil (ENEM), Cuba, México (EXANI-II), Ecuador (ENES), Colombia (SABER 11), República Dominicana (POMA), Países caribeños (CAPE), Guatemala.
- 2) Con exámenes de ingreso en las propias universidades: Honduras, Costa Rica, Bolivia, El Salvador, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú.
- 3) La Argentina es un caso especial. No se aplica ni 1) ni 2).

a) *El ingreso a la universidad en Ecuador*

- La nueva Constitución del Ecuador establece, en el art. 356, lo siguiente: “El ingreso a las instituciones públicas de educación superior se regulará a través de un sistema de nivelación

² Fuente: World Bank Group, “At a crossroads – Higher education in Latin America and The Caribbean”, 2017.

y admisión, definido en la ley. La gratuidad se vinculará a la responsabilidad académica de las estudiantes y los estudiantes”. En el art. 355 se establece: “La autonomía universitaria no exime a las instituciones del sistema de ser fiscalizadas, de la (...) rendición de cuentas...”.

- Existe el Sistema Nacional de Nivelación y Admisión (SNNA) que registra aquellos bachilleres que “buscan un cupo en las universidades públicas y escuelas polítécnicas”.
- En el mes de mayo del 2014, 103.000 jóvenes rindieron el examen de ingreso mediante el cual se asignaron las 80.000 vacantes disponibles.
- Fue necesario, para poder ingresar, tener más de 555 puntos en este examen, pero para poder ingresar a Medicina o Educación, el puntaje requerido debía ser superior a 800 puntos.
- Los que logren un puntaje superior a los 900 puntos formarán parte del Grupo de Alto Rendimiento y serán becados por el estado para estudiar en una de las 50 mejores universidades del mundo.

b) Argentina: la nueva Ley 27.204 de educación superior, modificatoria de la anterior Ley 24.521, establece lo siguiente:

Todas las personas que aprueben la educación secundaria pueden ingresar de manera libre e irrestricta a la enseñanza de grado en el nivel de Educación Superior (Artículo 7º).

Esta ley fue aprobada el 9/11/2015.

4. ¿Cuánto saben nuestros graduados universitarios?

En Brasil, México y Colombia se informa sobre el nivel de conocimientos de los graduados universitarios por carrera y por universidad. En la Argentina no existe esa información.

Brasil: El ENADE (*Examen Nacional de Desempenho de Estudantes*) es una prueba que se aplica a estudiantes de todos los cursos en el final del primer y último año de su formación universitaria. Por medio de este examen se evalúa el desempeño de los graduados con relación a los contenidos de los programas, además de las habilidades y competencias adquiridas durante su formación profesional. Esta evaluación constituye un componente curricular obligatorio. La inscripción de los estudiantes corresponde exclusivamente a la Institución de Educación Superior en la que se haya graduado el alumno, no pudiendo hacerlo este individualmente. La prueba consiste en cuarenta preguntas, diez de las cuales son de conocimiento general y el resto referido estricta y específicamente al área de competencia del graduado. El informe de rendimiento, es decir, la nota resultante del ENADE, se publica y está a disposición de los graduados en el portal del INEP. La nota es muy importante para el Ministerio de Educación, ya que se utiliza como base para obtener dos indicadores de calidad educativa: el IGC (*Índice Geral de Cursos*) y el CPC (*Conceito Preliminar de Curso*).

México: El Examen General de Egreso de la Licenciatura, EGEL, es la prueba que evalúa el nivel de conocimientos y habilidades de los recién egresados de carreras de grado en instituciones de educación superior mexicanas. El examen está dirigido a los egresados que hayan cubierto la totalidad de los créditos necesarios para graduarse y, en el caso en que la institución lo solicite, pueden también rendirlo estudiantes que se encuentren en el último semestre de la carrera. La principal función del EGEL es evaluar conocimientos y habilidades académicas de los egresados, pero también reconoce a quienes obtienen resultados sobresalientes. Aquellas universidades que logran una gran cantidad de egresados con puntaje sobresaliente son distinguidas con la denominación de “Escuela de Excelencia Académica”. La prueba se aplica en dos sesiones de cuatro horas cada una en el mismo día, salvo en los casos de las carreras de Técnico en Enfermería,

en una única sesión, y de Arquitectura, en dos días. La difusión de los resultados del EGEL está a cargo del CENEVAL (Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior). Los resultados son confidenciales, se publican por cada licenciatura, sin reportar el nombre de cada estudiante, pero sí se informa la universidad y la nota obtenida en cada licenciatura evaluada.

Colombia: El Instituto Colombiano de Fomento a la Educación (ICFES) es una entidad estatal con personería, autonomía administrativa y patrimonio propio, que ofrece el servicio de evaluación de la educación en todos sus niveles. Saber Pro es el nombre que se le dio al Examen de Estado aplicado a quienes están próximos a graduarse de instituciones de educación superior. Dicha prueba puede ser rendida por aquellos que acrediten el cumplimiento de al menos el 75 % de los créditos de la carrera en curso. Consiste en dos evaluaciones: una prueba genérica, de cinco módulos de áreas de dominio para todas las carreras: comunicación escrita, razonamiento cuantitativo, lectura crítica, competencias ciudadanas e inglés. Y otra de competencias específicas, que aborda conocimientos particulares del programa evaluado.

5. Un ejemplo para seguir:

Solidaridad para el financiamiento de la universidad pública.
El ejemplo del Uruguay

La Universidad de la República (Uruguay) es gratuita como todas las universidades públicas de la Argentina, pero existe una importante diferencia con nuestro país en cuanto a los graduados; esta diferencia radica en el hecho de que en 1994 se creó el Fondo de Solidaridad, cuyo destino es financiar un sistema de becas para estudiantes de la Universidad de la República y del nivel terciario del Consejo de Educación Técnico Profesional. El sistema está basado en el concepto de solidaridad intergeneracional, mediante el cual un profesional egresado de la Universidad pública o de los niveles estatales terciarios debe realizar contribuciones a los

efectos de financiar un sistema de becas para estudiantes de bajos recursos. Sería posible becar a 100.000 estudiantes.

6. ¿Cuál es el futuro laboral de nuestros graduados universitarios?

- No existe información suficiente sobre el futuro laboral de los graduados en las diversas carreras universitarias.
- El estado no informa sobre las perspectivas laborales de los graduados.
- En Chile el Ministerio de Educación informa periódicamente sobre las perspectivas laborales y las remuneraciones correspondientes a 250 carreras universitarias. (Ministerio de Educación de Chile – <http://www.mifuturo.cl> – “Estadísticas por carrera”).

7. Cinco propuestas de política universitaria

1. Examen general de grado secundario (ENS). No es un examen de ingreso, el requisito es que los rindan todos los aspirantes argentinos y extranjeros. Respetando la autonomía universitaria, cada universidad determinará las condiciones exigidas para el ingreso. El ENS estará a cargo del Ministerio de Educación, que utilizará las tecnologías de la información y comunicaciones (TIC) y la TV pública, ofreciendo cursos gratuitos de preparación.
2. Matrícula universitaria orientada al futuro, con expansión de las carreras científicas y tecnológicas.
3. En las universidades estatales gratuitas: becas financiadas con aportes de sus graduados (FSU), las becas se orientarán preferentemente a las carreras científicas y tecnológicas.
4. Evaluación de conocimientos de los graduados universitarios (ENU).
5. Información pública acerca de las perspectivas laborales de las profesiones universitarias.

OTRAS PARTICIPACIONES DE ACADÉMICOS EN EDUCACIÓN HOY

El 3 de octubre 2016 el **Ac. Abel Posse** en sesión privada expuso sobre “Experiencias de la tarea de recuperación escolar en tiempos de crisis”.

El 5 de septiembre 2016, el **Ac. Abel Albino** expuso sobre “Cinco pasos para tener una gran nación”.

El 6 de marzo de 2017 el **Ac. Juan J. Llach** expuso sobre “Las organizaciones escolares y sus efectos en los aprendizajes en la educación básica”.

**ACTIVIDADES
DE LA
ACADEMIA**

CONFERENCIAS Y JORNADAS

El lunes 14 de agosto disertó en nuestra sede la **M. Montserrat del Pozo** sobre “El cambio educativo: el Colegio Montserrat”.

La M. Montserrat del Pozo es Lic. en Filosofía y Letras, Maestra en Psicología y Gestión Familiar. Graduada en los Institutos del Potencial del Desarrollo Humano en Philadelphia, EE. UU. Graduada en el National Center for Teaching Thinking y reconocida por su aplicación de Teorías Múltiples de Howard Gardner.

La apertura estuvo a cargo de la Ac. Presidente Dra. Beatriz Balian de Tagtachian y la presentación la llevó a cabo el Ac. Dr. José María La Greca. Video: <https://youtu.be/mcHe8RldLXE>

El **Dr. Miguel Ángel Zabalza** disertó acerca de “Las buenas prácticas docentes y el interés de los alumnos por la educación”.

El Dr. Zabalza es Licenciado en Pedagogía y en Psicología, y Doctor en Psicología por la Universidad Complutense de Madrid. Es investigador y profesor en la Universidad de Santiago de Compostela y Presidente de la Asociación Iberoamericana de Didáctica Universitaria.

El acto fue presidido por la Ac. Presidente Dra. Beatriz Balian de Tagtachian y la presentación estuvo a cargo del Ac. Dr. José María La Greca. La sesión se realizó el 26 de abril, en nuestra sede. Video: <https://youtu.be/UmK-2o-561c>.

El **Dr. Fernando Monckeberg** fundador y presidente de la Fundación CONIN Chile disertó sobre “Nutrición y desarrollo, la experiencia chilena”. La apertura estuvo a cargo de la Ac. Presidente Dra. Beatriz Balian de Tagtachian y la presentación la llevó a cabo el Ac. Dr. Abel Albino.

El acto contó con la presencia de la Vicepresidenta de la Nación, Lic. Gabriela Michetti, quien aseguró que “Hay cosas en las que podemos discutir mucho, pero hay cosas en las que

no podemos seguir discutiendo, hay cosas que son de todos, y el tema de la desnutrición es de todos y no es más un tema de discusión política, acá no hay manera de seguir tironeando. Para que el crecimiento sea contante, es absolutamente necesario que nos unamos". También estuvieron presentes representantes de los Ministerios de Educación y Deporte, Desarrollo Social y de muy diferentes entidades de la sociedad civil.

Más de 700 personas colmaron el auditorio del Colegio San Pablo, que gentilmente cedió sus instalaciones para este encuentro realizado el 28 de marzo de 2017. Video: <https://youtu.be/8FcZQgpcBaE>.

El **Cardenal Giuseppe Versaldi**, Prefecto para la Congregación de Educación Católica de la Santa Sede, disertó el 15 de septiembre de 2016 en sesión pública sobre "La educación católica en una sociedad pluralista".

El acto fue presidido por la Ac. Presidente Dra. Beatriz Balian de Tagtachian y la presentación estuvo a cargo del Ac. Dr. Alberto C. Taquini (h).

JORNADAS

Arte y Educación 2017

La Jornada de Arte y Educación sobre "El método en la investigación en arte" se realizó el 18 de septiembre de 2017. En esa oportunidad, disertaron sobre el tema los siguientes especialistas: Dr. Carlos Poblete Lagos y Lic. Alicia de Couve.

"Experiencias innovadoras en escuelas secundarias"

La Jornada "Experiencias innovadoras en escuelas secundarias" se realizó el 26 de junio de 2017, donde directivos, profesores y estudiantes de Escuela Técnica UBA de Villa Lugano, Instituto San José de Caballito y Colegio Franco Argentino de Acassuso expusieron sus propias experiencias de la innovación.

El objetivo principal de esta Jornada fue contribuir a un tema crítico de nuestro sistema educativo sustentado en el principio general de la Academia Nacional de Educación de “Pensar y repensar la educación”, en un marco pluralista y participativo.

La Jornada fue presidida por la Ac. Presidente Dra. Beatriz Balian de Tagtachian y la coordinación estuvo a cargo del Ac. Dr. José María La Greca. Video: <https://www.youtube.com/watch?v=51pgv23xP9s> y <https://www.youtube.com/watch?v=nSzuzVaTd3s&t=2s>.

Reflexión Académica 2016

La Jornada de Reflexión sobre “Educación: calidad, evaluación y acreditación” se realizó el 19 de octubre de 2016. Expusieron los siguientes especialistas: Ac. Prof. Alicia Camilloni, Ac. Dr. Roberto Igarza, Ac. Dr. Jorge Ratto, Mg. Gustavo Mangisch (FUNDECE), Lic. Marcela Groppo (CONEAU), Dr. Juan Carlos Mena (UFASTA) y Dr. Víctor Rene Nicoletti (UNLaM).

La apertura del acto y coordinación estuvo a cargo de la Ac. Presidente Dra. Beatriz Balian de Tagtachian. Video: <https://www.youtube.com/channel/UC2ryIbqwQ9jrCsU-VIu5llQ>.

Arte y Educación 2016

El 29 de agosto de 2016 (ANBA) y el 12 de septiembre de 2016 (ANE) se realizaron las Jornadas de Arte y Educación 2016 cuyo tema fue “Artes y educación: miradas en el Bicentenario del Congreso de Tucumán”, organizadas por la Academia Nacional de Bellas Artes y la Academia Nacional de Educación.

Coordinadores: Ac. Ana Lucía Frega y Dr. Julio Viera. Participaron los académicos Antonio Antonini, Beatriz Balian de Tagtachian, Gustavo Brandaris, Omar Corrado, Paola Delbosco, Ana Lucía Frega, Guillermo Jaim Etcheverry, Elena Oliveras, María Sáenz Quesada, Guillermo Scarabino y Jorge Tapia.

PRESENTACIÓN DE PROYECTO DE LEY Y LIBROS

Proyecto de ley de la ANE

La Academia Nacional de Educación presentó su proyecto de ley sobre Educación de la Primera Infancia, Nutrición y Estimulación Temprana el martes 26 de septiembre de 2017 en el salón Presidente Arturo Illia (HSN), con el auspicio de la Senadora Liliana Negre de Alonso, presidenta de la Comisión de Educación del Honorable Senado de la Nación. La finalidad de dicho proyecto es fortalecer la educación durante el período fundamental de la primera infancia, base para el futuro desarrollo del niño, del adulto y de la sociedad, y erradicar la desnutrición infantil que atenta gravemente contra el desarrollo deseado y justo. Videos: <https://youtu.be/S5ljpElZ5xE> y <https://youtu.be/ybY-gBHnG4s>.

Feria del Libro 2017

La Academia Nacional de Educación nuevamente estuvo presente en la 43.^a Feria Internacional del Libro, que se desarrolló del 27 de abril al 15 de mayo, en La Rural, Predio Ferial de Buenos Aires. El *stand* de Academias, ubicado en el Pabellón Ocre, N.^º 3111 exhibió sus publicaciones más recientes.

Presentación del libro *Manual Oxford de Filosofía en Educación Musical*

El 29 de noviembre de 2016, se realizó, en la sede de la Academia Nacional de Educación, la presentación del libro *Manual Oxford de Filosofía en Educación Musical*. Un compendio, editado por el Prof. Dr. Wayne D. Bowman y la Ac. Dra. Ana

Lucía Frega, con traducción y selección de textos a cargo de Ana Lucía Frega y Pablo M. Vicari. Se refirieron al significado de la obra los académicos doctores María Paola Scarinci de Delbosco y Jorge Adolfo Ratto. El acto fue presidido por la Ac. Presidente Dra. Beatriz Balian de Tagtachian. Video: <https://youtu.be/IKl0xF0b7GE>.

**DECLARACIONES DE LA
ACADEMIA NACIONAL DE EDUCACIÓN
EN RELACIÓN CON LOS HECHOS
INCONSTITUCIONALES
EJECUTADOS POR EL ESTADO VENEZOLANO
CONTRA LOS CIUDADANOS**

En el mes de junio 2017, la Academia Nacional de Educación dio a conocer la “Declaración de la Academia Nacional de Educación respecto al pronunciamiento de Academias Nacionales en relación con los hechos inconstitucionales ejecutados por el estado venezolano contra los ciudadanos” aprobada por el Pleno, la que a continuación se transcribe:

La Academia Nacional de Educación de la República Argentina desea expresar su apoyo al Pronunciamiento de siete Academias Nacionales de Venezuela emitido el 14 de abril de 2017 en el que llaman a tomar conciencia acerca de la gravedad de los hechos que están sufriendo, como la violencia ejercida contra las manifestaciones ciudadanas y las decisiones de carácter político-institucional que afectan su desenvolvimiento republicano.

La Academia Nacional de Educación se suma a las voces que solicitan recuperar las libertades propias de regímenes democráticos que permitan el normal desarrollo de las instituciones educativas y la protección de la integridad de los jóvenes estudiantes al ejercer su legítimo derecho al reclamo cívico.

La Academia Nacional de Educación adhiere cordialmente a declaraciones de otras Academias argentinas que han expresado su solidaridad con la ciudadanía venezolana.

Por el Pleno

María Clara Rampazzi
Académica Prosecretaria

Beatriz Balian de Tagtachian
Académica Presidente

“SIN EVALUACIÓN ES IMPOSIBLE MEJORAR LA EDUCACIÓN”

En el mes de noviembre 2016, la Academia Nacional de Educación dio a conocer la “Declaración sobre operativo nacional de evaluación ‘Aprender 2016 – Sin evaluación es imposible mejorar la educación’” aprobada por el Pleno, la que a continuación se transcribe:

El Ministerio de Educación y Deportes de la Nación realizó el operativo nacional de evaluación “Aprender 2016” según lo establece la Ley 26206 de Educación Nacional en el Capítulo III – Información y evaluación del sistema educativo (Arts. 94 a 99).

Estas evaluaciones generales son una práctica habitual en diferentes países, incluidas naciones latinoamericanas como Brasil, Chile, México, Colombia, Ecuador, Uruguay, entre otras. En nuestro país se realizan desde hace varios años. La última correspondió al 2013. Sin embargo, debemos destacar que esta evaluación de los aprendizajes alcanzados por los estudiantes y de las condiciones de enseñanza y aprendizaje ha sido diseñada para alcanzar una mayor cobertura.

La Academia Nacional de Educación declara de fundamental importancia que este tipo de evaluaciones periódicas y anuales sobre las distintas variables se hagan efectivas en todas las unidades del sistema. Asimismo, la información y difusión pública de los datos e indicadores resultantes, realizadas con transparencia, según lo señala la Ley de Educación Nacional, esperamos constituyan un aporte para la toma de decisiones institucionales, jurisdiccionales y nacionales tendientes a la reorientación de políticas para el mejoramiento continuo de la calidad educativa y la justa asignación de recursos, en un marco de responsabilidad personal y colaboración institucional.

**Jorge Adolfo Ratto
Académico Secretario**

**Beatriz Balian de Tagtachian
Académica Presidente**

SEMINARIOS

Seminario sobre educación y primera infancia

El martes 4 de julio se desarrolló en la sede de la ANE el Seminario “Educación y primera infancia”. La necesidad de resolver el problema de la desnutrición infantil y garantizar el pleno desarrollo humano en la Primera Infancia suscita en la ANE realizar una propuesta de análisis multidisciplinario y tomar en consideración las experiencias de los Centros CONIN y de otras instituciones.

Participaron los académicos Dr. Ramón Leiguarda, Dr. Abel Albino, Dr. Julio Labaké, Dra. Beatriz Balian de Tagtachian, Dra. Ana Lucía Frega (ANE), Lic. Juan José Llach, Dra. Margarita Schweizer y los invitados Lic. Agustina Zenarruza (PAE) y Dra. Ana Pedraza (FUNDASAMIN), Lic. Gabriel Castelli (Ministerio de Desarrollo Social), Lic. Javier Quesada (Cáritas).

Asistieron e intervinieron los siguientes académicos: Dr. Avelino Porto, Dr. Pedro Luis Barcia, Dr. Luis Ricardo Silva, Dr. José María La Greca y Dr. Guillermo Jaim Etcheverry; asesores legislativos e invitados especiales.

Las distintas exposiciones aportaron líneas de acción de corto, mediano y largo plazo, y asimismo se generaron formulaciones para una Política de Estado de la Primera Infancia.

Seminario sobre educación secundaria: problemáticas y propuestas

Después de la presentación de la Jornada “Experiencias innovadoras en escuelas secundarias”, llevadas a cabo el pasado 26 de junio, se realizó un diálogo de especialistas y académicos acerca de problemáticas y propuestas para la educación secundaria. Esta instancia fue coordinada por las académicas profesoras Alicia Camilloni y Marta Royo.

Participaron los especialistas: Salvador Boucau (Director de Secundaria, Colegio San Esteban), Alberto Croce (Fundación Voz), Mariana Maggio (Fac. de Filosofía y Letras, UBA), María Inés Martínez Asla (Colegio Franco Argentino), Moira Maschwitz (Colegio Godspell), Adrián Moscovich (ORT, Argentina), Elvira Suñer (UCA), Guillermmina Tiramonti (FLACSO, Argentina), Gloria Vadori (U.N. Villa María, Córdoba) y Gustavo Zorzoli (Rector Colegio Nacional Buenos Aires).

El encuentro se realizó el 22 de agosto en la sede de la Academia.

VISITAS DE FUNCIONARIOS Y DIRECTIVOS

“Plan Nacional de Educación Energética y Ambiental”

El 4 de septiembre de 2017 se realizó la presentación del Plan Nacional de Educación Energética y Ambiental, a cargo de la Ing. Andrea Heins, Subsecretaria de Ahorro y Eficiencia Energética del Ministerio de Energía y Minería, y del Prof. Juan Manuel Ojea Quintana, a cargo del Programa de Educación de esa subsecretaría, para atender lo que se llama “saberes emergentes”.

Ministra de Educación de la provincia de Santa Fe, Dra. Cecilia Balagué

El lunes 7 de agosto, la ANE recibió a la Dra. Cecilia Balagué, Ministra de Educación en la pcia. de Santa Fe. La acompañó el Secretario de Educación Dr. Oscar Di Paolo.

Luego de la exposición, los académicos tuvieron un extenso intercambio con la Dra. Balagué en el que detalló diferentes aspectos de su gestión educativa, entre los que se destacan proyectos como Pedagogía Emprendedora, Plan Vuelvo a Estudiar, Formación de Equipos Directivos, Jornada Ampliada y Comunidades de Aprendizaje.

Ministro Nacional de Educación y Deportes, Lic. Esteban Bullrich

El lunes 22 de mayo, la ANE recibió la visita del Lic. Esteban Bullrich, Ministro de Educación y Deportes de la Nación, quien disertó sobre el Plan Maestro. Lo acompañó la Secretaria de Innovación y Calidad Educativa, Mercedes Miguel.

Luego de la exposición, los académicos e invitados tuvieron un extenso intercambio con el Lic. Bullrich en el que detalló diferentes aspectos de su gestión educativa.

Ministro de Educación de la pcia. de Buenos Aires, Dr. Alejandro Finocchiaro

El lunes 8 de mayo, en sesión plenaria, la ANE recibió la visita del Dr. Alejandro Finocchiaro como Ministro de Educación en la pcia. de Buenos Aires.

Su exposición se centró en el contexto de la realidad educativa de la pcia. de Buenos Aires. Luego de la presentación, los académicos tuvieron un extenso intercambio con el Dr. Finocchiaro en el que detalló aspectos referidos a los resultados del operativo Aprender y el contexto general de su gestión.

Director General de Escuelas de la prov. de Mendoza, Lic. Jaime Correas

El lunes 3 de abril, en sesión plenaria, la ANE recibió la visita del Lic. Javier Correas, Director General de Escuelas de la Provincia de Mendoza, quien después de su presentación por la académica presidenta, expuso la disertación “Mendoza: una experiencia contracultural en educación”.

Algunos de los temas principales fueron la disminución del ausentismo docente y la valoración de los procesos de evaluación en un contexto contradictorio. Luego de la exposición, los académicos tuvieron un extenso intercambio con el Lic. Correas en el que se destacó el nuevo contexto tecnológico en educación.

Mg. Gabriela Azar, Subsecretaria de Planeamiento e Innovación Educativa del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires

El lunes 7 de noviembre de 2016 se recibió la visita de la Mg. Gabriela Azar, como Subsecretaria de Planeamiento e Innovación Educativa del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires. En su disertación, comenzó exponiendo la estructura del actual Ministerio de Educación de la CABA, los compromisos de

gobierno, los objetivos estratégicos 2016-2019, los proyectos prioritarios y destacó los puntos del Programa de Innovación para una Educación de Calidad y el Plan Integral de Educación Digital para el período 2016-2019. La acompañaron sus asistentes Juan Ignacio Fernández y Martina Valentini.

Lic. Javier Quesada, Director de Cáritas Argentina

El 4 de julio de 2016, presentó el “Plan Emaús de inclusión educativa no formal. Experiencias y resultados”. Presentó la Ac. M. Paola Delbosco. Video: <https://www.youtube.com/watch?v=xLGvtCSISSQ>.

El lunes 6 de junio de 2016, en la sesión plenaria de la ANE, se recibió la visita de autoridades del Ministerio Nacional de Educación y Deportes, y disertaron: **Lic. Mercedes Miguel**, Secretaría de Innovación y Calidad Educativa, **Lic. Elena Duro**, Secretaría de Evaluación Educativa y **Lic. Cecilia Veleda**, Directora Ejecutiva del INFoD.

DESIGNACIONES ACADÉMICAS

Académico Correspondiente

El 1 de agosto de 2016, en sesión plenaria y por unanimidad, el **Mag. Guillermo Villanueva Brown** fue designado como Académico Correspondiente en la provincia de Río Negro.

Académicos Eméritos

El lunes 1 de agosto de 2016, en sesión plenaria y por unanimidad, se designaron como miembros eméritos a los siguientes académicos: **Horacio Reggini, Alberto C. Taquini (h) y Marcelo Vernengo.**

NOTICIAS DE ACADÉMICOS

Nombre	Tema	Organización	Fecha
Conferencias y disertaciones			
Beatriz Balian de Tagtachian	“La investigación en la universidad, una forma de construir futuro”	Encuentro Interacadémico presidido por la Academia Nacional de Medicina	31 de octubre 2017
Guillermo Jaim Etcheverry, Juan José Llach y Edgardo Zablotsky	“Los desafíos de la educación para el siglo XXI. Situación de la educación en Argentina: propuestas para los próximos años. Nuevas tecnologías para potenciar el aprendizaje: análisis del caso israelí”	Universidad del CEMA	3 de octubre 2017
Guillermo Jaim Etcheverry	“Educar en la sociedad actual”	Universidad Nacional de Tucumán	21 de septiembre 2017
Beatriz Balian de Tagtachian	“El desafío de potenciar el diálogo entre la investigación, la gestión y la práctica educativa de las Ciencias Naturales y de la Matemática”	Academia Nacional de Ciencias de Córdoba	1 de septiembre 2017
Beatriz Balian de Tagtachian	“La investigación en la universidad”	Academia Nacional de Ciencias de Córdoba	31 de agosto 2017
Alberto C. Taquini (h) Adalberto Rodríguez Giavarini Héctor Masoero Oberto Igarza Edgardo Zablotsky	Encuentro de rectores y académicos de universidades públicas y privadas argentinas “Desafíos actuales a la universidad desde la globalización y <i>Laudato Si’</i> ”	Dicasterio de Educación de la Santa Sede, Roma	25-28 de junio 2017
Pedro Luis Barcia, Héctor Masoero y Avelino Porto	Tercer Simposio sobre “¿Cómo prevenir el avance del narcotráfico?”	Aula Magna de la Facultad de Medicina de la UBA	4 de noviembre 2016

Roberto Igarza	“Enseñar en la virtualidad: nuevas presencialidades y distancias en la Educación Superior”	Universidad Nacional del Litoral	21 de octubre 2016
Pedro Barcia	“Cinco rasgos identitarios de los argentinos”	Academia del Plata/Jockey Club	18 de octubre 2016
Alieto A. Guadagni	“El problema ambiental en la sociedad, la salud y la economía”	Encuentro Interacadémico presidido por la Academia Nacional de Medicina	13 de octubre 2016
Pedro Barcia	“Homenaje a los héroes punitanos de la Independencia en el Bicentenario de la Patria”	Salón Azul del Honorable Senado de la Nación	23 de agosto 2016
Pedro Luis Barcia, Beatriz Balian de Tagtachian, Jorge Ratto	“Aprender a comprender. Un encuentro para pensar la escuela del siglo xxi”	Universidad Católica Argentina	19 de agosto 2016

Libros, presentaciones y cursos

Ac. Alieto A. Guadagni, Ac. Pedro L. Barcia y Edgardo Zablotsky	“La universidad argentina en el siglo xxi. Los desafíos que enfrentamos: calidad, deserción, inclusión”	CARI “Consejo Argentino para las Relaciones Internacionales”	15 de diciembre 2016
Horacio Reggini	“La vida y los trabajos industriales de William Wheelwright en la América del Sud”	Club del Progreso	5 de diciembre 2016
Abel Albino	“Así se combate la desnutrición infantil”	Municipalidad de San Salvador de Jujuy	30 de noviembre 2016
Abel Albino, Pedro Luis Barcia, Alieto Guadagni y Abel Posse	“Pensar la Patria desde el umbral de la tercera centuria”	San Miguel de Tucumán	15 de noviembre 2016

María Saénz Quesada	Curso “La primera presidenta, Isabel Perón”	Facultad de Filosofía y Letras, UBA	4 y 5 de octubre 2016
Pedro Luis Barcia	“Sin educación la Argentina no tiene futuro”	Fundación Salta	3 de agosto 2016

Participaciones

Marita Carballo, José M. La Greca, Beatriz Balian de Tagtachian y otros académicos.	“Compromiso por la educación”. Comisiones: Formación docente, inicial y continua Sistemas de información y evaluación Comunidad educativa integrada: docentes, estudiantes, familia y comunidad	Ministerio de Educación y Deporte de la Nación	Julio, septiembre y noviembre 2016. Marzo, mayo, julio y septiembre 2017
Beatriz Balian de Tagtachian, Alberto C. Taquini (h), Jorge A. Ratto y Marcelo Vernengo.	“Proyecto interacadémico de educación en ciencias (CIEC)”	Academia Nacional de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales	

Distinciones

Abel Albino	Doctorado Honoris Causa por la Universidad Argentina de la Empresa (UADE)	Universidad (UADE)	5 de julio 2017
Guillermo Jaim Etcheverry	Premio Pluma de Honor 2017, otorgado por la Academia Nacional de Periodismo	Academia Nacional de Periodismo	8 de junio 2017
Alicia Wigdorovitz de Camillonni	Doctorado Honoris Causa por la Universidad Nacional del Litoral	Auditorio de la UNL	7 de abril 2017
Marita Carballo	Presidente de la Academia Nacional de Ciencias Morales y Políticas	Academia Nacional de Ciencias Morales y Políticas	Marzo 2017

Beatriz Balian de Tagtachian y Alfredo van Gelderen	Entrega de las distinciones a los premiados de ADEPA	Universidad Católica Argentina	15 de diciembre 2016
Beatriz Balian de Tagtachian	Invitada de honor, en acto de graduación.	Colegio Belgrano Day School	30 de noviembre 2016
Pedro Luis Barcia	Entrega de la Mención de Honor “Senador Domingo Faustino Sarmiento”	Salón Illía del Senado	22 de noviembre 2016
Horacio Sanginettì	Personalidad destacada de la Educación por la Legislatura Porteña	Salón San Martín del palacio parlamentario	25 de octubre 2016
María Antonia Gallart	Acto en reconocimiento a su trayectoria	Organización de Estados Iberoamericanos (OEI)	5 de agosto 2016

RECORDACIONES

JORGE RATTO

Su fallecimiento

Con profundo dolor recibimos la triste noticia del fallecimiento de nuestro querido colega y amigo Dr. Jorge Adolfo Ratto, Secretario de nuestra Academia Nacional de Educación, ocurrido el 27 de febrero del presente año.

Formó parte de nuestra Casa como Miembro de Número desde el 1 de agosto de 2011 y llevó adelante con hidalgua la Secretaría desde el año 2012 hasta su deceso.

El Dr. Ratto se inició en la docencia como maestro de grado, en la Escuela N.^o 12 del Distrito Escolar 9.^o. Ingresó a la Escuela Argentina Modelo en el año 1964 como maestro de grado y allí fue Jefe del Departamento de Ciencias (1970-1984), Coordinador Pedagógico (1985-1994) y, desde el año 1994, se desempeñó como Director del Nivel Primario.

Ha participado en diversas instituciones y se ha destacado como Profesor de Ciencias. Con relación a ello ha realizado una multiplicidad de publicaciones, correspondientes a distintos niveles.

Jorge Ratto fue una persona muy querida y respetada por toda la comunidad educativa, por lo que su partida nos entristece enormemente y su buen recuerdo permanecerá por siempre.

En su homenaje la Academia Nacional de Educación dispuso dos días de duelo y celebró una misa *in memoriam* el 6 de marzo en la Capilla del Colegio San Pablo, Pacheco de Melo 2300.

JOHN BRADEMOS

Su fallecimiento

El pasado 11 de julio de 2016 falleció el Dr. John Brademas, académico correspondiente en EE. UU. Se incorporó a la Acade-

mia como miembro correspondiente el 25 de noviembre de 1998. Nació en Mishawaka, Indiana, el 2 de marzo de 1927. Se graduó en la Universidad de Harvard con honores, Doctor en Estudios Sociales, Oxford, Inglaterra. Fue Miembro Honorario del Brase-nose College, Oxford, y de la Cámara de Diputados del Congreso de Estados Unidos. En la Fundación de la Universidad de Nueva York presidió el Centro Rey Juan Carlos I de España inaugurado por sus Majestades y Hilary R. Clinton. Fue condecorado con la Gran Cruz de Alfonso X, el Sabio, de España. Fue premiado por la American Academy of Arts and Sciences y varios premios de entidades relacionadas con las discapacidades y la rehabilitación. Durante veintidós años estuvo al servicio del Comité de Educación y Trabajo del Congreso.

JUAN CARLOS TEDESCO

Su fallecimiento

El académico Licenciado Juan Carlos Tedesco falleció el lunes 8 de mayo de 2017. Se incorporó como miembro de número el 8 de mayo de 1999 y ocupó el sitio Carlos N. Vergara.

Tedesco fue un educador y pedagogo argentino que se desempeñó como Ministro de Educación de la Argentina. Hasta 2017 se desempeñó como Director del Programa para la Mejora de la Enseñanza de la Universidad Nacional de General San Martín.

Publicó numerosos artículos y libros sobre las relaciones entre educación y sociedad. En el ámbito de la cooperación internacional efectuó numerosas misiones de asistencia técnica a Ministerios de Educación de América Latina, África y países árabes. También dictó cursos de posgrado en las maestrías y doctorados en educación de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales; del Instituto Universitario de Estudios del Desarrollo; Universidad de Ginebra; de la Universidad Nacional de Tres de Febrero; de la Universidad Nacional de Costa Rica y de la Universidad Estatal Paulista.

NORMAS APA PARA LA PRESENTACIÓN DE TRABAJOS DEL BANE

Se solicita enviar:

Nombre del autor del trabajo y de la institución en la cual se llevó a cabo la investigación.

Resumen (abstract) del contenido del artículo, sin exceder las 120 palabras con su correspondiente traducción en inglés.

Título y palabras clave del trabajo que resuman en forma clara la idea principal del artículo; estos deberán presentarse en inglés y en español.

- Gráficos y tablas: se insertan en el texto, debidamente numerados según su orden de presentación. Cada uno debe tener un título breve que indique claramente su contenido.

Referencias bibliográficas para formato impreso

• Libros

Con un solo autor:

Autor, A. A. (año). *Título de la obra*. Ciudad, País: Editorial.

Ejemplo:

Gómez-Hernández, J. A. (2002). *Gestión de bibliotecas*. Murcia, España: Universidad de Murcia.

Con dos autores:

Ejemplo:

Autor, A. A., & Autor, A. B. (año). *Título de la obra*. Ciudad, País: Editorial.
Carriot, J. D., & Foster, S. L. (1995). *Psychology and related fields*. Washington, D.C.: American Psychological Association.

Libro con editor:

Apellido, A. A. (Ed.). (Año). *Título*. Ciudad, País: Editorial.

Ejemplo:

Wilber, K. (Ed.). (1997). *El paradigma holográfico*. Barcelona, España: Editorial Kairós.

Libro con nueva edición:

Autor, T. R., & Autor, J. R., Jr. (año). *Título*. (ed.). Ciudad, País: Editorial.

Ejemplo:

Mitchell, T. R., & Larson, J. R., Jr. (1987). *People in organizations: an introduction to organizational behavior*. (3rd ed.). New York: McGraw-Hill.

Libro con autor colectivo: (agencia de gobierno, asociaciones, institutos científicos, etc.):

Organización. (año). *Título*. (ed.). Ciudad, País: Editorial.

Ejemplo:

American Psychological Association. (1994). *Publication Manual of the American Psychological Association*. (4th ed.). Washington, D.C.: Author.

Libro con autor institucional:

Nombre de la institución completo. (Año). *Título*. Ciudad, País: Editorial.

Ejemplo:

Academia Nacional de Educación. (1989). *Ideas y propuestas para la educación argentina*. Buenos Aires, Autor¹.

Capítulo de libro:

Apellido, A. A. (Año). Título del capítulo o la entrada. En A. A. Apellido. (Ed.), *Título del libro* (pp. xx-xx). Ciudad, País: Editorial.

Ejemplo:

Molina, V. (2008). "...es que los estudiantes no leen ni escriben". El reto de la lectura y la escritura en la Pontificia Universidad Javeriana de Cali. En H. Mondragón (Ed.), *Leer, comprender, debatir, escribir. Escritura de artículos científicos por profesores universitarios* (pp. 53-62). Cali, Valle del Cauca: Sello Editorial Javeriano.

¹ Nota: Cuando el autor y la editorial sean idénticos utilice la palabra Autor, como nombre de la editorial.

• **Publicaciones periódicas (revistas/journals)**

Con un solo autor:

Autor, A. A. (año). Título de artículo. *Nombre de la revista, volumen* (número), pp-pp.

Ejemplo:

Topping, K. J. (1996). La eficacia de la tutoría entre pares en la educación superior: tipología y revisión de la literatura. *Enseñanza Superior*, 32 (3), 321-345.

Con dos a siete autores:

Autor, A. A., Autor, B. B. y Autor, C. C. (año). Título del artículo. *Nombre de la revista, volumen* (número), pp-pp.

Ejemplo:

Pichardo Martínez, M. D., García Berbén, A. B. & De la Fuente Arias, J. (2007). El estudio de las expectativas en la universidad: análisis de trabajos empíricos y futuras líneas de investigación. *Revista electrónica de investigación educativa*, 9 (1), 1-16.

Nota: Los nombres de los autores (cuando es más de uno) se unen con el símbolo del ampersand (&). No se utilizan con este propósito las conjunciones “y” o “and”.

Artículos de periódicos:

Autor, A. A. (Fecha). Título del artículo. *Nombre del periódico*, pp-pp.

Ejemplo:

Jerez, A. C. (2005, enero 22). Diez claves para asegurar el éxito escolar de los niños. *El Tiempo*, p. 58.

• **Encyclopedias:**

Autor, P. G. (año). Título del artículo. (Vol. xx, pp. -pp.) Ciudad, País: Editorial.

Ejemplos:

Bergman, P. G. (1993). Relativity. In *The New Encyclopedia Britannica* (Vol. 26, pp. 501-508). Chicago: Encyclopedia Britannica.

García Font, J. (1977). Magia y santería. En *Encyclopedias Planeta de las ciencias ocultas y parapsicología*. (Vol. 5, pp. 141-155). Barcelona: Editorial Planeta.

CITACIÓN CON NORMAS APA

CITAS TEXTUALES O DIRECTAS: Estas reproducen de forma exacta el material, sin cambios o añadidos. Se debe indicar el autor, año y número de página. Si la fuente citada no tiene paginación, entonces se escribe el número de párrafo. Si la cita tiene menos de 40 palabras se coloca como parte del cuerpo del texto, entre comillas y al final entre paréntesis se señalan los datos de la referencia.

Ejemplo: Al analizar los resultados de los estudios previos encontramos lo siguiente: “Todos los participantes...” (Altbach, 2014, p. 76).

CITAS INDIRECTAS O PARAFRÁSIS: En estos casos se reproduce con propias palabras la idea de otro. Siguen las normas de la citación textual, a excepción del uso de comillas y citas en párrafo aparte.

Ejemplo: Según Payer (2005) el constructivismo de Jean Piaget postula la necesidad de entregar al estudiante herramientas que le permitan construir sus propios procedimientos.

Citas indirectas (tres a cinco autores):

- Cite todos los autores la primera vez que se presente la referencia.
- En citas subsiguientes, incluya únicamente el apellido del primer autor, seguido de et al. y el año.

Ejemplos:

Torres, Berrios, Ortiz, Rivera y Robles (2007) estudiaron un grupo de desertores escolares... [primera cita en el texto].

Torres et. al. (2007) concluyeron que... [a partir de la segunda cita en el texto].

Referencias bibliográficas para formato electrónico

• *Libro electrónico:*

Apellido, A. A. (Año). *Título*. Recuperado de <http://www...>

Ejemplo:

De Jesús Domínguez, J. (1887). *La autonomía administrativa en Puerto Rico*. Recuperado de <http://memory.loc.gov/>

• **Publicaciones periódicas online:**

Apellido, A. A. (Fecha). Título del artículo. *Nombre de la revista, volumen* (número), pp-pp. Recuperado de <http://www...>

Ejemplo:

Coronell, A. B. (2011,29 de enero). Una decisión contraevidente. *Semana, 26* (124). Recuperado de <http://www.semana.com/>

• **Artículo de periódico online:**

Apellido, A. A. (Fecha). Título del artículo. *Nombre del periódico*. Recuperado de <http://www...>

Ejemplo:

Bonet, E. (2 de febrero de 2011). Miles de personas oran en la plaza Tahrir de El Cairo. *El Tiempo*. Recuperado de <http://www.eltiempo.com/>

• **Referencia a páginas webs:**

Organización (Fecha). *Título de la página*. Lugar de publicación: Casa editorial. Recuperado de <http://www...>

Ejemplo:

Argosy Medical Animation. (2007-2009). *Visible body: Discover human anatomy*. New York, EU.: Argosy Publishing. Recuperado de <http://www.visiblebody.com>

• **Video de You Tube:**

Apellido, A. (Año, mes, día). Título de video. [Archivo de video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/URL> específica.

Monckeberg, F. (2017,03,28). Nutrición y desarrollo, la experiencia chilena. [Archivo de video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=8FcZQgpcBaE>

INFORMACIÓN SOBRE LA ACADEMIA NACIONAL DE EDUCACIÓN

1. Dirección, horarios y teléfonos de la ANE:

Pacheco de Melo 2084 (C1126AAF) Ciudad Autónoma de Buenos Aires, República Argentina.

Horarios de atención: lunes a viernes de 9 a 18.30.

Tel/Fax: 4806-2818/4804-2879.

www.acaedu.edu.ar – ane@acaedu.edu.ar

2. Biblioteca

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

Horarios de atención: miércoles y jueves de 9 a 14.

Tel/Fax: 4806-2818/4804-2879.

Correo electrónico: info@acaedu.edu.ar

3. Canal “Sarmiento”.

<http://www.youtube.com/user/AcademiadeEducacion>

4. Sitio electrónico

www.acaedu.edu.ar

5. Boletín digital

Si desea recibirla, inscríbase en nuestro sitio electrónico.

Se terminó de imprimir en Impresiones Dunken
Ayacucho 357 (C1025AAG) Buenos Aires
Telefax: 4954-7700 / 4954-7300
E-mail: info@dunken.com.ar
www.dunken.com.ar
Diciembre de 2017



BOLETÍN DE LA
ACADEMIA NACIONAL
DE EDUCACIÓN