

ISSN 0327-0637

94/95

BOLETÍN DE LA
ACADEMIA NACIONAL DE

EDUCACIÓN

BUENOS AIRES | JUNIO DE 2014



BOLETÍN DE LA ACADEMIA
NACIONAL DE EDUCACIÓN



**BOLETÍN
DE LA
ACADEMIA NACIONAL DE EDUCACIÓN**

BOLETÍN
DE LA
ACADEMIA NACIONAL
DE EDUCACIÓN

N.^{os} 94-95



BUENOS AIRES
2014

BOLETÍN DE LA ACADEMIA NACIONAL
DE EDUCACIÓN
N.ºs 94-95
Buenos Aires, junio de 2014

PROPIETARIO 2014 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: Dr. Pedro Luis Barcia

Vicepresidente 1.º: Prof. Antonio Francisco Salonia

Vicepresidente 2.º: Dr. Horacio Sanguinetti

Secretario: Dr. Jorge Adolfo Ratto

Prosecretaria: Prof. María Celia Agudo de Córscico

Tesorero: Dr. Aliento Aldo Guadagni

Protesorero: Dr. Pedro Simoncini

Vocal: Dr. Roberto Manuel Igarza

Vocal: Dr. Luis Ricardo Silva

Vocal: Dr. Alberto C. Taquini (h)

Revisor de cuentas: Dr. Jorge Reinaldo Vanossi

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

PRESIDENTE DE HONOR

Dr. Avelino J. PORTO

MIEMBROS DE NÚMERO

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
Prof. María C. AGUDO DE CÓRSICO	1985 ¹⁷
Dr. Alberto C. TAQUINI (h)	1986 ³⁵
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 JAÍM ETCHEVERRY	1999 ³⁰
Ing. Horacio REGGINI	1999 ¹³

Dr. Horacio J. SANGUINETTI	1999 ²⁰
Dra. María Antonia Ruth SAUTU	1999 ²⁶
Dr. Pedro SIMONCINI	1999 ²
Dr. Marcelo J. VERNENGO	1999 ⁷
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 SAENZ 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
Prof. Dr. Jorge A. RATTO	2011 ²¹
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

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

SITIALES

Domingo F. Sarmiento

1. Onésimo Leguizamón
2. Francisco Berra
3. José Manuel Estrada
4. Rodolfo Rivarola
5. Ricardo Rojas

6. Juan María Gutiérrez
7. Carlos Octavio Bunge
8. Ernesto Nelson
9. Juan B. Terán
10. Osvaldo Magnasco
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

ACADÉMICA HONORARIA

Dra. Alicia CAMILLIONI

ACADÉMICOS EMÉRITOS

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

ACADÉMICOS CORRESPONDIENTES

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

ACADÉMICOS FALLECIDOS

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

Dr. Juan Carlos AGULLA
Prof. Gilda LAMARQUE de ROMERO BREST
Dr. Horacio RODRÍGUEZ CASTELLS
Prof. Élida LEIBOVICH de GUEVENTTER
Dr. Horacio J. A. RIMOLDI
Dr. Gregorio WEINBERG
Dr. Fernando MARTÍNEZ PAZ
Prof. Ana María EICHELBAUM de BABINI
Dr. Fernando STORNI S. J.
Prof. Berta PERELSTEIN de BRASLAWSKY
Prof. Mabel MANACORDA de ROSETTI
Dr. Jorge BOSCH
Dr. Pedro J. FRÍAS
Dr. Humberto A. PETREI
Prof. Alberto Raúl DALLO
Mons. Guillermo BLANCO
Ing. Marcelo SOBREVILA
Prof. Rosa MOURE de VICIEN

COMISIÓN DE PUBLICACIONES Y BIBLIOTECA

Coordinador: Ac. Antonio F. SALONIA
Integrantes: Ac. Pedro Luis BARCIA
Ac. María SÁENZ QUESADA
Ac. Roberto Manuel IGARZA
Ac. Horacio REGGINI

Boletín de la Academia Nacional de Educación (BANE)

Director: Ac. PEDRO LUIS BARCIA

Consejo Asesor de Referato: Ac. Antonio F. Salonia
Ac. Roberto Manuel Igarza
Ac. Horacio Reggini
Ac. María 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

INCORPORACIONES DE ACADÉMICOS

Incorporación del Dr. Héctor Masoero	
Ac. Avelino J. Porto.....	15
Gestión y tecnología en la educación superior	
Ac. Héctor Masoero.....	19
Incorporación de la Lic. María Teresa Carballo	
Ac. Avelino J. Porto.....	35
Educación y opinión pública	
Ac. María Teresa Carballo.....	39

LA EDUCACIÓN, HOY

Desafíos de la educación básica en la argentina del siglo XXI y posibles respuestas	
Ac. Juan J. Llach.....	63
Autonomía en la vida académica y pluralismo en la educación	
Ac. Alberto C. Taquini hijo.....	77
Extracto del diálogo de la sesión plenaria del 10 de marzo de 2014 sobre encuentro interreligioso.....	81
Declaraciones: “Recuperar los días de clase perdidos”	
Ac. Jorge A. Ratto Ac. Pedro Luis Barcia.....	87
La Academia de Educación en la Feria del Libro. Mesas redondas de la ANE en la Feria.....	89
La Academia Nacional de Educación en la Feria Internacional del Libro. La disputada reforma de la enseñanza secundaria	
Ac. Pedro Luis Barcia.....	91
Propuesta de competencias para mejorar la calidad de la enseñanza secundaria	
Ac. Pedro Luis Barcia.....	101

La disputada reforma de la enseñanza secundaria La propuesta de ¿un nuevo modelo? Ac. Jorge A. Ratto	137
La Academia Nacional de Educación en sus treinta años Ac. Pedro Luis Barcia.....	153
Colección de ediciones digitales Ac. Roberto Manuel Igarza	157
Feria Internacional del Libro 2014. Mesa redonda: “Los in- quietantes resultados de los informes PISA” Ac. Jorge A. Ratto	161
Jornada sobre “Internet y educación: contenidos, aprendizajes y responsabilidades”. Las tecnologías frente a los desafíos de la calidad: una introducción al debate Ac. Roberto Igarza	165
El medioevo informacional: gatopardismo educativo en la era de la información Alejandro Artopoulos.....	175
La ANE en Santiago del Estero. Causas del deterioro educativo argentino y posibles vías de superación Ac. Pedro Luis Barcia.....	199

Informes

Presentación del Programa Nacional de Formación Permanente realizada el lunes 16 de diciembre de 2013 en el Ministerio de Educación de la Nación Ac. Jorge A. Ratto	225
Visita a la ANE de la Directora General de Evaluación de la Calidad Educativa del Ministerio de Educación del Gobier- no de la CABA Ac. Jorge A. Ratto	229

Sitiales

Juana Manso	
Ac. Héctor Masoero.....	231
Enrique Romero Brest	
Ac. María Teresa Carballo.....	235

Noticias

Comisión Directiva período 2014-2016	237
Nuevo miembro correspondiente en la República Oriental del Uruguay	237
La Academia otorga el 2° premio Domingo F. Sarmiento 2013	238
Visita de la Directora del INFID	238
Participación y representaciones académicas.....	238
Normas editoriales para la presentación de trabajos destinados al <i>BANE</i>	241
Información sobre la Academia Nacional de Educación	247

INCORPORACIONES DE ACADÉMICOS

INCORPORACIÓN DEL DR. HÉCTOR MASOERO* Discurso de recepción

Ac. AVELINO J. PORTO

Héctor Masoero dice que su vida está sostenida en tres objetivos: perseverancia, honestidad y previsibilidad. ¿Por qué? Empezó a trabajar en Techint a los 21 años, se casó a los 23 y tuvo 3 hijos en 2 años, dos mellizas y un varón. A los 26 se graduó de contador en la Universidad de Belgrano y también a los 26 años fue contador general de Techint.

Se inicia desde ese momento una trayectoria donde los tres objetivos de su vida se complementan cada día. Quedan en evidencia sus méritos de emprendedor en el mundo productivo y en la educación.

Agostino Rocca, fundador e integrante de la familia Alma Mater de Techint lo apoya y estimula a que durante 10 años, además de sus trabajos en diversas empresas del grupo, recorra instituciones de los EEUU para perfeccionarse. Realiza estudios en tres oportunidades en la Universidad de Harvard y en escuelas de graduados en Berkley y Stanford.

Desde el año 2000 es presidente del Consejo de Administración y rector honorario de la Universidad Argentina de la Empresa. En los 14 años que desempeña esta labor, ha promovido una profunda transformación en los objetivos de esta gigante institución argentina a la cual solo basta visitar e interiorizarse de sus actividades para comprender cómo aquellos tres objetivos, y muchos más, impulsan un desarrollo inagotable para bien de la República.

* La incorporación del Dr. Héctor Masoero tuvo lugar el 10 de marzo de 2014, en el salón de actos de la ANE. Presidió el acto el académico presidente, Pedro Luis Barcia.

Una realidad incontrastable demuestra que la iniciativa privada en la Argentina puede obtener logros sociales de la mayor calidad, para todos los sectores que aspiren a mejorar su cultura y educación.

El Dr. Masoero es miembro de número de la Academia de Ciencias de la Empresa. Integra el Harvard Club de Argentina, la Cámara de Sociedades Anónimas y, con orgullo, es vecino emérito de la ciudad de Pinamar.

Pero permítanme destacar que su vertiente de actor en el mundo productivo lo tuvo como protagonista en 7 empresas, 4 de ellas con etapas cumplidas, con un éxito notable en Telefónica Argentina, Claro Argentina y como presidente ejecutivo de Telmex Argentina. Aún dedica esfuerzos a otras 3 donde sigue destacándose en la empresa que le abrió su vida ocupacional, como es su entrañable Techint de la familia Rocca.

Cuando se privatizó Entel trabajó con el grupo que inició Telefónica y colaboró durante 8 años. Luego, formó parte del grupo fundador de Telmex, empresa dedicada a las telecomunicaciones.

En 1994 se incorpora al Consejo de Administración de UADE y en 1999 toma mayores responsabilidades como presidente de la Fundación.

También apoyó la creación de la Fundación Educación y Trabajo para capacitar docentes, junto a Patricia Pinel.

Hace 20 años que ejerce de mentor de jóvenes profesionales, tarea que actualmente le demanda la atención de 100 personas que confían en sus consejos y la reflexión de sus años de perseverancia.

Ejerce la docencia como profesor de grado y posgrado en la Universidad Argentina de la Empresa, en la carrera de Finanzas.

Lo que empieza, siempre se propone terminarlo y se repite que no quiere desandar en el medio del camino. Está formado en el área de la Economía, pero lo llaman “ingeniero”.

Le entusiasma andar por el mundo viendo la problemática real y, por sus actividades en el mundo empresario y su participación en la educación, puede hacerlo y aprender de manera constante.

La incorporación de nuestro nuevo académico trae aires de ideas y conocimientos a la altura de los tiempos. Las demandas de educación con ayudas de las tecnologías es cuestión cotidiana y de necesidades de los próximos tiempos. La humanidad ya se transforma a una velocidad acelerada y para eso nos coloca dentro de la nube.

Dr. Masoero, guíenos en ese mundo nuevo.

GESTIÓN Y TECNOLOGÍA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Ac. HÉCTOR MASOERO

Estimados señores Académicos, amigas y amigos aquí presentes:

En primer lugar, mi sincero agradecimiento a todos los miembros de la Academia Nacional de Educación. Ustedes me han distinguido con la decisión de integrarme a esta prestigiosa corporación. Deseo agradecer también las palabras de presentación de mi colega y rector Avelino Porto. También quiero agradecer a mi familia que me acompaña en todas mis iniciativas; a la familia Rocca, de quienes aprendí el arte de gestionar en una gran escuela de *management*; y a los colaboradores de UADE, con quienes comparto sueños y sin cuyo apoyo hoy no estaría aquí.

Como saben, provengo del mundo de la empresa y hace apenas veinte años que estoy involucrado en el ámbito educativo. Desde esta doble experiencia, pretendo transmitir algunos pensamientos con la esperanza de que generen debate. Fiel al sitio que con orgullo estoy ocupando, no busco ser políticamente correcto. Me daré por satisfecho si las siguientes ideas pueden llegar a dar lugar a diversidad de opiniones, ya sea para aprobarlas o rebatirlas.

En la esfera privada es evidente el avance que han tenido las disciplinas orientadas al desarrollo de nuevas y mejores herramientas de gestión. La buena gestión, que supone tanto liderazgo como una eficiente asignación de los recursos disponibles, ha sido indispensable para el desarrollo de todos los sectores productivos. Se trata, simplemente, de hacer lo que enseñamos en las aulas.

Existen múltiples evidencias sobre la forma en que los avances en la gestión han transformado positivamente la forma de generar valor para la sociedad desde las empresas.

El proceso de profesionalización de la dirección en las organizaciones ha logrado transformar industrias de manera integral, por ejemplo, en el campo automotriz.

Sin embargo, este tipo de impulso no ha sido tan claro en tres espacios: la Educación, la Administración de Justicia y la Salud. Estas tres áreas son fundamentales para promover el bienestar de la población y el desarrollo del país, y por lo tanto, tender a una sociedad más justa y equitativa.

La primera dificultad que atraviesan estos tres sectores en nuestro país es la carencia de políticas públicas de largo plazo. Los cambios de ciclos políticos han llevado históricamente a movimientos pendulares muy perjudiciales. En el campo educativo, la necesidad de políticas a largo plazo para ver resultados es incluso mucho más necesaria que en cualquier otro ámbito: el ciclo para obtener un graduado universitario es de al menos 16 años de escolarización. Sin embargo, aunque en ciertas ocasiones existan los consensos necesarios para sostener políticas públicas en el tiempo, muchas veces no se logran los objetivos buscados en los plazos deseados. En este segundo nivel, de carácter instrumental, es en el cual radican los problemas de gestión.

Así como las políticas de Estado fijan una dirección, que exista una buena administración es la condición que permite avanzar con una velocidad razonable para alcanzar los objetivos propuestos. Estos dos problemas son distintos. Pero ambos están íntimamente relacionados y se requieren mutuamente para lograr una verdadera transformación social.

¿Qué significa profesionalizar la gestión de la Educación, la Justicia o la Salud? Significa dirigir buscando y alentando permanentemente mejoras en la productividad; identificar la forma más eficiente de asignar los recursos disponibles; planificar a corto, mediano y largo plazo; recurrir a tableros de control e indicadores de gestión que faciliten el proceso de toma de decisiones racionales y basadas en diagnósticos certeros de la realidad; alinear los intereses de los colaboradores con los de la organización, y desarrollar planes de carrera que permitan retener y motivar a los colaboradores clave. Lamentablemente, muchas de estas herramientas

aún son ajena s a la gestión cotidiana de gran parte de los miles de centros de educación, salud y justicia de nuestro país.

La falta de adopción de estas herramientas no es un problema de capacidad o de inteligencia. Estos ámbitos se destacan por los méritos de sus miembros en esas cualidades. Sin embargo, resulta muy difícil introducir lineamientos de gestión surgidos en el marco de la empresa a otras esferas sociales.

Con muchos años de experiencia en la gestión empresarial, comencé mi incursión en la educación en el año 94. Desde entonces, el desafío de enriquecer la lógica académica propia de las universidades con la lógica del *management* ha sido mi gran pasión. Al mismo tiempo que mantengo mi actividad empresarial, mi compromiso con la sociedad consiste en llevar el modo de pensar y las herramientas de la gestión profesional al campo de la Educación Superior. Me gratificaría muchísimo incursionar con el mismo proyecto en otras esferas como las de la Salud y la Justicia, pero lamentablemente los años de vida no me serán suficientes.

Gestión de la Educación Superior

Superadas las reflexiones introductorias, pretendo focalizar ahora mis reflexiones en la Gestión de la Educación Superior. Así como en muchos aspectos Juana Manso fue revolucionaria y muy criticada en su época, hablar de trasladar herramientas del universo empresarial a la educación también resulta aún hoy revolucionario y resistido por gran parte de la academia.

Cuando hablamos de Gestión de la Educación Superior tenemos que centrarnos en tres conceptos clave: calidad académica, rendición de cuentas y productividad. La calidad académica es el más importante de todos. A partir de la noción de calidad académica se estructuran los objetivos a los cuales adecuar los recursos disponibles. Pero ¿qué es la calidad académica? Recuerdo cuando asumí mis primeros cargos de responsabilidad en instituciones de educación superior: experimentados docentes me señalaban la

importancia y necesidad de elevar la calidad académica. Frente a mi ignorancia, no tenía más alternativa que preguntar qué era para ellos la calidad académica. Varios se quedaban en silencio y la mayoría no respondía en forma concreta. Decidimos entonces generar un debate para llegar a un consenso interno sobre qué entendíamos por calidad académica. Llegamos a una respuesta simple: es “hacer las cosas bien”. Esta definición incluye desde actitudes tan básicas como llegar a horario y no faltar, a otras más complejas como elevar el nivel de exigencia, someterse a procesos externos de evaluación y acreditación, asegurar un sistema de perfeccionamiento de los docentes (ayudándolos a capacitarse), actualizar en forma periódica los programas analíticos y los planes de estudio, mantener un intercambio fluido con el sector productivo, priorizar las investigaciones con proyección social y transferencia a la industria, desarrollar indicadores que permitan monitorear en forma permanente los resultados de gestión y tomar las medidas necesarias a fin de corregir desvíos.

Veamos en detalle algunos de estos mandatos. Llegar a horario y cumplir con las exigencias de presencia en clase, tanto para alumnos como para docentes, pareciera ser una exigencia indiscutible. Sin embargo, les pregunto a aquellos que suelen circular por los pasillos de distintas universidades, si todos los docentes inician y finalizan sus clases a horario. Si nos sinceramos, veremos que la puntualidad no siempre es una de las fortalezas de las clases universitarias en la Argentina (ejemplo Harvard: las clases comienzan a las 9.15 y finalizan a las 11). Aprovecho esta oportunidad para felicitar la iniciativa del Estado Nacional de avanzar en el diseño de políticas para incentivar el presentismo de los docentes en la escuela pública, comentada por nuestra presidenta en el discurso de apertura de las sesiones ordinarias del Congreso de la Nación.

La rigurosidad en estos aspectos formales es una forma de empezar. Pero hay que avanzar más. La dimensión formal debe tener como correlato la mayor exigencia en el estudio, en el nivel requerido a los alumnos. Elevar el nivel de exigencia supone jus-

tamente evitar y luchar contra el “facilismo”. Flaco favor haríamos a nuestros alumnos si cayéramos en la trampa de evitarles el esfuerzo que los forma para la vida como hombres y mujeres de bien. No es casual que el último libro del papa Francisco, siendo aún cardenal, dedicado a los docentes se titule *Educar: exigencia y pasión*¹.

Otro elemento clave de la calidad académica consiste en someterse a procesos de evaluación y acreditación externos. Efectivamente, no basta con concluir internamente que la institución está “haciendo las cosas bien”. Necesitamos que un tercero calificado brinde su opinión al respecto. Estos procesos son muy ricos, porque generan autoevaluaciones exigentes y permiten elaborar planes de acción para superar debilidades. Por supuesto, iniciativas de este tipo requieren de una actitud institucional de humildad. Tenemos que aceptar que “otros” puedan decirnos cómo hacer las cosas mejor.

Otro componente propio de la calidad académica es la actualización periódica de los contenidos educativos. Actualizar lo que se enseña no constituye agregar los nuevos conocimientos generados en un campo de estudio determinado a los planes de estudio. En la actualidad, el volumen de información y conocimientos que la humanidad genera diariamente vuelve inútil cualquier esfuerzo enciclopedista. Para graficar este dilema, en algún momento utilicé la metáfora del placar. Así como el ropero tiene límites y cada cierto tiempo es necesario descartar prendas que ya no se usan, en forma análoga los programas académicos deben actualizarse y priorizar los contenidos de mayor valor, aquellos imprescindibles para la formación profesional, la preparación científica y el desempeño en la vida. Es necesario debatir periódicamente la jerarquización de contenidos específicos que deben enseñarse en cada carrera. Este proceso debe sustentarse

¹ Bergoglio, Jorge M. *Educar: exigencia y pasión. Desafíos para educadores cristianos*, Buenos Aires: Editorial Claretiana, 2006.

en sólidos fundamentos de carácter disciplinar y en el marco de un intercambio fluido con los sectores productivos.

Por supuesto, toda revisión y actualización de los planes de estudio requiere también del perfeccionamiento docente en forma permanente. Los docentes deben mantenerse en la frontera de los conocimientos de su propia disciplina y al mismo tiempo deben actualizarse en competencias didácticas orientadas a mejorar sus clases. Todo esto supone un plan de formación docente, que tiene mejores resultados cuando se plantean como parte del desarrollo de carrera desde, por ejemplo, Planes de Jóvenes Docentes (similares a los Planes de Jóvenes Profesionales de las empresas).

Todos los aspectos presentados hasta el momento han estado centrados en una de las funciones básicas de la universidad: la función docente. Pasaré ahora a abordar la función de investigación. Así como las universidades forman a las futuras generaciones de profesionales, técnicos e intelectuales que serán una pieza clave del aparato productivo y cultural del futuro, también deberían ser un espacio privilegiado de generación de nuevo conocimiento. Esta función resulta tan esencial para el desarrollo sustentable del país como la función de enseñanza. Por la masa crítica y potencial de sus recursos humanos, la investigación universitaria puede llegar a ser una de las principales fuentes de innovación con las que podría contar el país. Tengamos en cuenta que la innovación solo existe si hay impacto social. Esto supone que la investigación debe estar vinculada a la sociedad. La ciencia debe dialogar con la comunidad. La innovación requiere del vínculo de la investigación universitaria con quienes puedan adoptar los nuevos conocimientos y desarrollos generados.

Al mismo tiempo, el ejercicio de la investigación también debe permitir la formación de los propios estudiantes a través de su participación en proyectos. Esto significa que las funciones de enseñanza e investigación, cuando son bien ejercidas, se retroalimentan permanentemente.

¿Cómo aplicar gestión a la investigación universitaria? Si bien toda investigación tiene potencial innovador, los recursos que tenemos son escasos y, por lo tanto, debe jerarquizarse en qué se desea invertir. Deberíamos incentivar especialmente aquellas investigaciones que presenten mayores posibilidades de lograr un impacto social significativo. Necesitamos una universidad atenta a las necesidades concretas del entorno, de manera tal que pueda dar respuestas a problemas locales desde la investigación. En tal sentido, la selección de temas a estudiar no debería ser una potestad del investigador. Qué estudiar debería ser producto de una negociación que contemple tanto las prioridades institucionales y antecedentes del investigador como las necesidades y ámbitos de potencial proyección social de las investigaciones.

Mediante un mayor vínculo entre la investigación académica y las necesidades sociales reales probablemente se resuelva en alguna medida el problema de la financiación de la investigación. Una investigación que tenga verdadero valor social seguramente tendrá actores de distintos orígenes interesados en invertir en ella como sucede en Estados Unidos. La diversificación de la financiación es una forma de acreditar el valor de la investigación. Si una empresa, una organización, un ente gubernamental o una fundación internacional está dispuesta a invertir parte de sus recursos en un proyecto de investigación, constituye una prueba de que dicho proyecto presenta potencial social. Si la financiación se reduce únicamente a los recursos de las universidades, el diálogo con la sociedad será pobre, generando escasa interacción y manteniendo el aislamiento entre la Educación Superior y el sistema productivo. Al mismo tiempo, si solo el Estado financia la investigación, los recursos que no invierten terceros terminan afectando a otras funciones públicas: la salud, la educación o el desarrollo de infraestructura.

Otro desafío vinculado a la investigación es la rendición de cuentas. Este tipo de instancias suelen existir en la mayoría de las universidades, pero necesitan ser revisadas para que no se

convirtan en simples pasos burocráticos basados en un control endogámico. Resulta de vital importancia que se puedan alinear los incentivos y los métodos de evaluación. Los sistemas actuales tienden a reconocer fundamentalmente a las publicaciones como el principal producto científico. Pero, si lo que buscamos es potenciar la relación entre la investigación y la sociedad, las actividades de transferencia y vinculación también deberían ser premiadas de la misma manera, o aún mejor.

La rendición de cuentas y su correspondiente esquema de retroalimentación es uno de los factores clave en cualquier sistema de gestión y, por lo tanto, también en la Educación Superior. Aplica a todos los campos de acción de la universidad. En la docencia, supone contar con la opinión de pares y expertos que visiten las clases, la opinión de los alumnos y del superior en la escala jerárquica. Estos elementos, sumados al cumplimiento de obligaciones formales (corrección de exámenes en tiempo y forma, presentismo y puntualidad, etc.) permiten contar con un adecuado diagnóstico, para luego trabajar sobre los aspectos a mejorar. En definitiva, de eso se trata gestionar: mejorar en forma permanente.

Asociada con la rendición de cuentas y la mejora continua está la necesidad de desarrollar indicadores. Los indicadores de gestión permiten identificar problemas en forma temprana y, por lo tanto, contar con tiempo para tomar medidas. A modo de ejemplo, algunos indicadores que deben ser monitoreados son la deserción, la tasa de graduación, la duración real promedio de las carreras, la tasa de aprobación de materias, la tasa de empleabilidad, la credencialización docente, la evaluación docente, etc. Estos indicadores requieren siempre de un análisis de carácter sistémico. Ningún indicador debe ser analizado de manera aislada, sino en forma contextualizada y en relación con el resto de los datos disponibles. Como decía Peter Drucker, lo que no se mide no se puede mejorar.

Finalmente, en términos de gestión, nos resta hablar de un concepto que genera habitualmente mucho rechazo en los ámbitos educativos y especialmente en las universidades. Se trata de la

productividad y la eficiencia. Es lógico que estos conceptos generen rechazo, dado que tienen origen y desarrollo en otras esferas sociales asociadas al comercio y la industria, consideradas menos nobles. Sin embargo, todo enfoque realista no puede perder de vista que los recursos nunca son infinitos. Por el contrario, siempre son escasos. Ninguna universidad es gratuita, en todo caso algunas podrán ser no aranceladas. Pero todas tienen un costo que alguien financia: el Estado, los alumnos con sus cuotas o, lo que es mucho menos común en la Argentina, benefactores privados.

Las nociones de eficiencia y productividad están estrechamente relacionadas con el concepto de equidad. Efectivamente, en primer lugar hay que “hacer las cosas bien”, hay que garantizar calidad académica tanto en la enseñanza como en la investigación y la extensión. Ahora bien, no basta con “hacer las cosas bien” para unos pocos. El anhelo como sociedad debe ser poder brindar acceso y una mejor educación a una parte cada vez mayor de la población. La relación entre estos conceptos es entonces evidente. Si los recursos por naturaleza son siempre escasos y queremos que el sistema de educación superior tenga una mayor penetración social, hay que “hacer las cosas bien” con eficiencia. Con los mismos recursos hay que llegar a más alumnos. Esto implica mejorar la gestión presupuestaria en las universidades públicas y establecer cuotas accesibles en las privadas. La educación superior necesita mejorar sus niveles de productividad. Y aquí entra en juego, entre otros factores, la incorporación de las nuevas tecnologías de la información como un medio, entre otros, para ganar en productividad y calidad tanto en la gestión como en la docencia universitaria. No tenemos que perder de vista que el objetivo es lograr una “mejor educación para muchos más”.

Las herramientas de gestión previamente descriptas no suponen ninguna receta mágica. Todo lo contrario: están basadas en la humildad para reconocer los propios defectos y el trabajo duro para superarlos en pos de alcanzar los objetivos trazados. En la descripción anterior solo resta incorporar un elemento básico: la

pasión. Sin pasión no se puede construir el liderazgo necesario para llevar adelante transformaciones. En síntesis, no solo se precisan herramientas de gestión para lograr cambios que permitan alcanzar los objetivos buscados: también es imprescindible una cuota importante de pasión que pueda transmitirse a todo el equipo.

Tecnología en la Educación Superior

A continuación, mi intención es concentrarme en la aplicación de tecnologías de la información y la comunicación a la Educación Superior. En lo que refiere a los procesos de soporte, constituye una forma directa de mejorar la productividad. De acuerdo con mi experiencia, la incorporación de sistemas informáticos integrales permite al menos mejorar un 50% la productividad. El primer mito que hay que desterrar es que mayor productividad por incorporación de tecnología implica pérdida de puestos de trabajo. Esto es exactamente opuesto cuando nos encontramos en contextos de crecimiento. En mi experiencia de gestión universitaria, la mejora en la productividad supuso menores costos operativos reales. Los recursos disponibles por dichas ganancias de productividad se trasladaron a iniciativas para elevar la calidad, se tradujeron en mejoras salariales para docentes y colaboradores, y al mismo tiempo permitieron la reducción en términos reales del valor de los aranceles para los alumnos.

Esta combinación de factores permitió un crecimiento acelerado que generó nuevos puestos de trabajo, aumentando la nómina de colaboradores.

Este mismo esquema sería perfectamente replicable en otras instituciones: todavía tenemos una cantidad muy importante de jóvenes que no ingresan al sistema universitario. Mejoras en la productividad generarían recursos que permitirían aumentar la matrícula universitaria. El problema luego sería, seguramente, mejorar la tasa de graduación de esta mayor matrícula. Y aquí la tecnología también puede dar respuestas.

¿Cómo podrían las nuevas tecnologías mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje? La gran mayoría de las actividades han revolucionado sus operaciones con las nuevas tecnologías. En educación, en cambio, los avances en este sentido han sido menos llamativos. Esto no ha sido así por falta de incorporación de tecnología, al menos en los últimos tiempos. Recientemente se han multiplicado en la región los programas basados en la entrega de computadoras a los alumnos.

Evidentemente, no basta con incorporar tecnología para cambiar las formas de enseñanza. La clave está en cómo se usa dicha tecnología. Y en este sentido, el docente sigue y seguirá ocupando un rol fundamental. Ese rol es distinto al que desarrollaba en las formas más tradicionales de enseñanza, pero su mediación para que el aprendizaje se produzca continúa siendo crucial. Si antes el docente era un transmisor del conocimiento, con la incorporación de nuevas tecnologías al proceso de enseñanza se convierte en un facilitador del acceso al conocimiento. El docente debe ayudar ahora a aprender a buscar, discernir el valor y jerarquizar la información disponible.

Si solamente incorporamos tecnología, lo más probable es que se siga enseñando de la misma manera que antes, sin que se generen cambios que aprovechen estos nuevos recursos. El punto de partida está en la reconversión de los docentes. Esto supone, por un lado, capacitación y, por el otro, incentivos monetarios concretos, para promover el esfuerzo que significa modificar hábitos y explorar nuevas formas de enseñar. Y resalto un ingrediente indispensable adicional: este desafío es imposible de lograr si no se cuenta con la colaboración, consenso y compromiso real de los sindicatos docentes.

La incorporación de tecnología a la enseñanza solo será útil en tanto y en cuanto los docentes estén preparados para utilizarla con eficacia. Pero aún no hemos señalado de qué manera las nuevas tecnologías pueden colaborar en la mejora de los procesos de enseñanza. Para avanzar en este punto, es conveniente tener en

cuenta las características de las nuevas generaciones que están actualmente en la universidad: los *Millennials* y la Generación Z. Estas nuevas generaciones se caracterizan por presentar serias dificultades para mantener la atención por tiempos prolongados y una sorprendente capacidad para desarrollar varias tareas al mismo tiempo. Tienen habilidades para el rápido establecimiento de relaciones, pero al mismo tiempo lucen dificultades para profundizar en un tema específico.

Frente a las particularidades cognitivas de las nuevas generaciones, la clase expositiva tradicional pierde eficacia como método de enseñanza. Las nuevas tecnologías, utilizadas con inteligencia, abren las puertas a un abanico muy amplio de posibilidades. En primer lugar facilitan el trabajo colaborativo y las tareas en paralelo (*multitasking*), posibilitan el aprendizaje en acción, es decir, el “aprender haciendo”, permiten el acceso a la información mediante el establecimiento de rápidas relaciones y también brindan nuevas posibilidades en todo lo que se refiere a la articulación entre el aprendizaje y el ocio a partir, por ejemplo, de los simuladores y los juegos orientados a la enseñanza.

No deseo extenderme en reflexiones teóricas, sino finalizar centrándome en algunos ejemplos concretos.

Hace algún tiempo, en UADE hemos iniciado varias experiencias piloto centradas en el aprendizaje a través de la acción, es decir, el aprendizaje a través del trabajo de los propios alumnos. Por eso mismo, hemos desarrollado un edificio tecnológico integral con más de 30 laboratorios, que se utilizan en un 75% en actividades de enseñanza y en un 25% en actividades de investigación.

Otro ejemplo concreto es el uso en forma piloto de unos dispositivos que se denominan *clickers*, muy difundidos en algunas universidades de otras latitudes. Estos instrumentos permiten que todos los alumnos respondan a la preguntas del docente al tiempo que un sistema procesa las respuestas en tiempo real. Eric Mazur, profesor de Física de Harvard, ha sido quien ha popularizado estos dispositivos y quien también ha difundido un enfoque de enseñan-

za que denomina “enseñanza a través de pares”. Simplificando, quizás excesivamente, este modelo supone que luego de una breve explicación teórica del docente, este realiza una pregunta que puede determinar el nivel de comprensión de los alumnos. Segundos después de hacer la pregunta, el profesor puede ver cuántos respondieron bien y cuántos mal. Luego pide que se junten de a pares con respuestas distintas y traten de convencerse mutuamente. Por lo general, quien entendió correctamente la explicación teórica persuade de la respuesta correcta a su compañero. Esto suena muy lógico: el alumno que inicialmente comprendió el problema sabe cuáles son las dificultades para entenderlo porque debió superarlas pocos minutos antes, mientras que el profesor aprendió ese mismo tema varios años antes y en otro contexto. En fin, se parte de la premisa de que los alumnos aventajados son los mejores aliados del docente para que toda la clase comprenda el contenido que se busca transmitir. Este método está centrado en la acción de los alumnos, que ocupan un rol central. El docente es un facilitador que ayuda a todo el grupo a llegar al objetivo buscado. Pareciera que metodologías de este tipo se adaptan mejor a las características de las nuevas generaciones que la clase magistral tradicional.

Otro recurso muy sencillo es la retroalimentación del docente a través de diferentes medios. Gracias a las facilidades informáticas, es relativamente sencillo y muy poco costoso contar con evaluaciones estudiantiles de todos los cursos de una universidad a través de Internet. Tanto los aspectos cuantitativos como los comentarios cualitativos son información muy valiosa para los docentes. Más allá de estas evaluaciones informatizadas, otra forma de retroalimentación de gran valor que hace algunos años encontramos en UADE fue la filmación de clases. Algunas clases son filmadas y la grabación se entrega luego al docente y a un experto en didáctica. El experto, en función del video, realiza comentarios y señala sugerencias. Pero por lo general, la mayor cantidad de oportunidades de mejora son reconocidas por el propio docente cuando se ve a sí mismo dando la clase. Poco tiempo después

de haber implementado esta iniciativa, nos enteramos, con grata sorpresa, de que Bill Gates estaba proponiendo lo mismo para la escuela media de Estados Unidos.

Podríamos seguir citando indefinidamente muchos ejemplos de este tipo. Simplemente desearía listar brevemente algunos de ellos. En primer lugar, la posibilidad de contar con reservorios de recursos didácticos compartidos, que puedan ser utilizados por todos los docentes. Esos recursos deben ser los mejores, de altísima calidad y probada eficacia en la enseñanza. Y, además, deben ser de fácil acceso y uso. Simplificando, pero para volver bien gráfico el ejemplo, imagino que, si un docente necesita utilizar un mapa de la República Argentina, tendría que poder acceder desde el aula al mejor mapa del país: que pueda trabajarse a nivel político o físico, con imágenes satelitales, con la posibilidad de realizar acercamientos y contar con información de apoyo. Este mismo concepto podría desarrollarse para cada contenido, a fin de contar con una colección de los mejores “objetos de enseñanza” disponibles para todos los docentes de la casa.

Enumero algunos otros ejemplos que, por una cuestión de tiempo, no podemos desarrollar, pero que son sumamente interesantes y de gran potencial para mejorar los procesos de enseñanza y de aprendizaje: *learning analytics* (otra forma muy rica de retroalimentación para directivos, docentes y alumnos), simuladores y juegos diseñados para la enseñanza (seguramente veremos en los próximos años cómo la corriente denominada *gamification* gana espacio como una variante para formar en competencias específicas), los cursos en línea masivos y abiertos conocidos por su sigla en inglés como MOOCs (*Massive Open Online Courses*, que multiplican la posibilidad de docencia y extensión de las universidades), las menos conocidas MOORs (*Massive Open Online Researchs*), la impresión 3D o la realidad aumentada, entre otros. El desarrollo de usos pedagógicos de las nuevas tecnologías tiene mucho para aportar a la mejora en las formas de enseñanza.

En síntesis, la incorporación de herramientas de gestión empresarial y de nuevas tecnologías a los ámbitos universitarios presenta un potencial todavía poco explorado en nuestros ámbitos locales. El gran desafío no es de carácter técnico, sino cultural. Es lógico y esperable que en instituciones con tanta historia haya mecanismos conservadores, como, por ejemplo, sucede en la Iglesia con el llamado “efecto Francisco”. Si podemos vencer las resistencias al cambio, superar antiguos prejuicios e introducir algunas de las ventajas que tanto la gestión empresarial aplicada a la universidad como las nuevas tecnologías orientadas la enseñanza ofrecen, no dudo que podremos ver grandes progresos. La tarea no es fácil: exige liderazgo, transparencia, mucho trabajo y pasión. A lo largo de este discurso, he mencionado ocho veces la palabra pasión. Es mi concepto preferido en el trabajo y, no dudo, tiene relación con mis raíces piemontesas. Necesitamos pasión para despertar amor por el conocimiento. José Mujica, en un discurso a los intelectuales uruguayos, decía “llega un punto donde estudiar, o investigar, o aprender, ya no es un esfuerzo y es puro disfrute”. Esto sucede siempre que el trabajo se une a la pasión.

Como alguna vez señaló Steve Jobs, uno de los más grandes innovadores de las últimas décadas: “En mi vida no está la palabra imposible”. Ojalá Dios nos ilumine y, desde esta Academia, podamos ayudar a nuestra patria para que realmente mejore su educación. El hecho de contar con un 6,4% del PBI destinado a Educación es un importante primer paso. Los esfuerzos del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva orientados a promover el desarrollo de la investigación aplicada son otro paso relevante. El desafío es convertir los recursos destinados a la educación y la investigación de gasto en inversión reddituable para nuestra población. Tenemos que avanzar, no a través de grandes reformas de difícil implementación, sino a través de cambios pequeños y factibles, aplicando gestión en el marco de un sistema de mejora por aproximaciones sucesivas.

Muchas gracias.

INCORPORACIÓN DE LA
LIC. MARÍA TERESA CARBALLO*
Discurso de recepción

Ac. AVELINO J. PORTO

Hoy es un día muy grato para los miembros de la Academia Nacional de Educación. Realiza su incorporación como nuevo miembro activo María Teresa Carballo, argentina, ciudadana del mundo, personalidad intelectual con reconocimiento en múltiples países, inagotable viajera, incesante conferencista, empedernida escritora, pensadora y traductora de la opinión pública mundial durante varias décadas.

Cuando debí informarme de la trayectoria de la Dra. Carballo, a partir de su graduación en la Universidad Católica Argentina allá por 1974, comencé a preguntarme si ha tenido algún día de descanso. Le pregunté cómo hacía todo lo que surge de sus actividades y me respondió que estudia, trabaja y hace lo que quiere. Es porteña, tiene 3 hermanos, 2 hijos y 1 nieta.

Además de estudiar la Licenciatura en Sociología, en la misma Universidad fue directora del Departamento de Sociología, y su proficia vida académica la consagró como profesora y conferencista en diversas universidades argentinas y de múltiples países. Preponderantes fueron sus tareas en Estados Unidos (American University de Washington, Universidad de Georgetown, Universidad de Connecticut). O en Europa, tanto en Inglaterra (Universidad de Oxford) como en España (Universidades de Salamanca y Complutense).

Su participación incluye el dictado de conferencias en nuestro país, recorriendo entidades como la Universidad de Buenos Aires, la Universidad Católica, la Universidad de San Andrés y la Universidad Tecnológica Nacional. En organizaciones no gubernamentales como el Foro de la Mujer, la Asociación Cristiana de Dirigentes de Empresas, el Foro Nacional de Laicos, el foro Argentino

* La incorporación de la Lic. María Teresa Carballo tuvo lugar el 7 de abril de 2014, en el salón de actos de la ANE. Presidió el acto el académico presidente, Pedro Luis Barcia.

de Mujeres Ejecutivas, el Consejo Argentino para las Relaciones Internacionales (CARI), el Consejo Latinoamericano de Estudios del Derecho Internacionales y Comparado (COLADyC), el Instituto Argentino de Ejecutivos de Finanzas, la Corporación de Abogados Católicos, el Harvard Club de Argentina, la Conferencia Episcopal, la Asociación Conciencia, la Sociedad Rural, IDEA y la Unión Industrial. Y en organismos públicos como el Ministerio del Interior, la Secretaría de Turismo y la Escuela Superior de Guerra.

El reconocimiento internacional que ha merecido (y por ello fue invitada a exponer en los 5 continentes), conjuntamente con los trabajos profesionales que debió realizar durante varios años con sede en Londres, la tuvieron como pasajera multifrecuente en varias compañías de aviación.

Reconocida internacionalmente como socióloga profesional e intelectual destacada, recibió invitaciones de todo el mundo para participar en congresos, conferencias y seminarios, en los que presentó y expuso más de 25 importantes trabajos sobre los temas de su programa de investigación en Moscú, Lima, Ginebra, Berlín, Davos, Johannesburgo, Roma, Praga, Tokio, Vietnam, Pekín, Versalles, Nueva York, Salamanca, Seúl, San José de Costa Rica, Méjico, San Pablo, Santiago de Chile, Montevideo, Michigan, Washington, Budapest, Oxford, Lisboa, Dublín, Viena y Londres.

Su labor como publicista: 2 como autora principal de libros, y otros 10 como coautora, con impresionante publicación de artículos que superan el centenar, en publicaciones de su especialización y en medios de comunicación internacionales.

Parte de sus trabajos en español y un número importante en inglés (idioma que naturalmente domina) son:

- *¿Qué piensan los argentinos?* en 1987;
- “Actitudes y valores políticos y laborales: comparación entre Brasil y Argentina”, con Carlos Mattheus en *Tendencias mundiales de cambio en los valores sociales y políticos*, en 1994;
- *Valores Culturales al Cambio del Milenio*, en 2005;

- “Tendencias culturales en Argentina: 1983-2000”, en *Changing values, persisting cultures: Case studies in value change*, en 2008.
- *Por 100 años de democracia*, con varios autores argentinos en 1993;
- *Ideologías políticas y Ciencias Sociales*, en 1996;
- *Argentina: Desastre económico y el rechazo a la clase política*, con Frederick Turner, en 2005;
- *Ciclos de legitimación y deslegitimación a lo largo de los regímenes en Argentina, 1900-2008*, con Frederick Turner, en 2009.
- Sondeo de opinión pública en un mundo globalizado, en 2008; y
- *No Robarás*, escrito también en colaboración con otros especialistas argentinos, en 1997.

Trabajó, y lo sigue haciendo de manera persistente, dedicada a informar al mundo de las opiniones de toda la humanidad sobre temas sociales, políticos, religiosos, y con un fin distintivo: entender y contribuir a la felicidad como valor universal.

Fue presidente de Gallup Argentina entre 1980 y 2001; miembro del Directorio de Gallup International entre 1991 y 1997, del que hoy es miembro honorario; también fue presidente del EOS Gallup Europa, uno de los centros de coordinación de estudios globales de opinión pública más importante del mundo. Cuando Gallup International se integró con TNS (Taylor Nelson Sofres) –otro gigante de las investigaciones sociales y de mercado– pasó a ser directora mundial del Sector Opinión Pública, Política y Social con residencia en Londres entre 2003 y 2008, y responsable de uno de los estudios de opinión pública de mayor escala, el Eurobarómetro. En 2009 TNS fue absorbida por Kantar, la división de investigación y consultoría de WPP, un conglomerado mundial de 300 empresas de investigación, marketing y comunicación que (solo como dato para tener idea de su escala) en 2011 tuvo una facturación de 72.000 millones de dólares. Hasta fines de mayo del 2012 la Lic. Carballo se desempeñó como presidente de Kantar para América Latina.

A este descollante desempeño profesional se agregan importantes posiciones científicas a nivel internacional: presidente de WAPOR (Asociación Mundial para la Investigación en Opinión Pública) en la Argentina desde 1998 hasta 2002; miembro del Comité Directivo del World Values Survey con sede en Michigan, e investigadora principal en la Argentina desde 1982, miembro del Comité Asesor de la Oficina de las Naciones Unidas de Servicios para Proyectos, con sede en Nueva York, desde 2000 a 2004; miembro electo del Comité Ejecutivo del Consejo Internacional de Ciencias Sociales de la Unesco, con sede en París, desde 2000 a 2004; miembro del Comité Ejecutivo de Investigación de Sociología Comparativa, de la Asociación Internacional de Sociología, desde 2001 hasta la fecha.

Distinciones numerosas reconocieron sus innegables méritos intelectuales.

Recibió la Beca Eisenhower en 1988 y el premio al liderazgo otorgado por la Cumbre Económica para las Mujeres de las Américas en 1999. El diario *Clarín* la eligió como una de las mujeres líderes del año 1999, y en 2000 el Senado de la Nación le otorgó el Premio a las Mujeres Líderes.

Hasta 2012 fue presidente de ICANA, señera institución cultural y educativa de Buenos Aires, cargo en el que sucede –entre otros– a Alfredo Colmo, a Luis Fiore, a Armando Braun y a Enrique Pinedo.

María Teresa Carballo es actualmente:

- Académica de número de la Academia Nacional de Ciencias Morales y Políticas desde 2011, ocupando el sitial Roque Sáenz Peña.
- Presidente de la consultora Voices que integra el grupo WIN con operaciones en 75 países.

Podemos afirmar que su experiencia y estudios en las áreas vinculadas a la educación darán a esta Academia un brillo y oportunidades excepcionales que mantendrán la calidad y jerarquía de nuestra corporación.

María Teresa Carballo: este es el lugar que usted merece: la Academia Nacional de Educación.

EDUCACIÓN Y OPINIÓN PÚBLICA

Ac. MARÍA TERESA CARBALLO

Buenas tardes a todos y gracias por estar aquí en este día tan especial para mí. En primer lugar quiero agradecer al Dr. Porto por su generosa presentación y a los Académicos por haberme elegido para formar parte de la Academia Nacional de Educación como miembro de número. Espero poder contribuir desde mi sitio al debate de ideas que caracteriza esta institución y que podamos en conjunto realizar aportes en pos de una mejor educación para todos.

Como muchos de ustedes saben mi principal área de trabajo e interés es la opinión pública y la investigación social, con especial foco en los valores y cambios culturales. En ese contexto la educación ha sido siempre uno de los temas de referencia y estudio. Mi vinculación con la educación también proviene de mi experiencia como profesora universitaria en distintas universidades (UBA, El Salvador y UCA, donde también me desempeñé como directora del Depto. de Sociología durante 10 años. Y mi contacto con universidades y centros académicos de EEUU y Europa, donde he dictado clases y conferencias.

Son estos antecedentes, los de una familia que en mis años de formación me abrió la mente al mundo de la cultura, y luego mi propia actividad profesional, los que me llevan a analizar el panorama de la educación argentina, muchas veces con preocupación: la educación no figura entre los temas que más movilizan a los argentinos, o aparece como un problema de “los otros”, casi nunca personal o en nuestro grupo familiar.

No necesito explicar a este auditorio la importancia de la opinión pública en una democracia. Es indispensable que la ciudadanía conozca y entienda los desafíos que nos plantea la mejora de la educación argentina. Si no estamos a la altura de este compromiso, si no logramos que nuestros chicos y jóvenes reciban la formación requerida en estos tiempos de cambio permanente, donde lo fundamental no es repetir conceptos establecidos, sino tener bases sólidas y formación intelectual para la adaptación y el cambio, no estaremos simplemente atrasados sino que perderemos el tren de la historia.

Estas preocupaciones guiaron la iniciativa de Voices, la consultora de opinión pública que presido, para realizar una encuesta nacional sobre la percepción que los argentinos tenemos de la educación. A nuestros hallazgos voy a referirme ahora en detalle.

La encuesta fue realizada a fines del 2013, con foco en la escuela secundaria, el nivel educativo que presenta mayores problemas. Este estudio, realizado especialmente para esta presentación, es representativo del total de la población adulta (17 años y más) de nuestro país y fue elaborado mediante una muestra probabilística polietápica.

El tamaño muestral fue de 1000 casos y las entrevistas fueron efectuadas en los domicilios en forma personal cara a cara. La supervisión fue del 20% y el margen de error es del 3,5% para los totales. También usaremos los resultados de la World Values Survey, un estudio original a nivel global que se realiza cada cinco años sobre los sistemas de valores morales y sociales predominantes en las sociedades encuestadas. Participo en este estudio desde el inicio, en 1983, como responsable para la Argentina y como parte del Comité Científico Global.

La mirada de los estudiantes surge de un estudio cualitativo, también efectuado especialmente por Voices para esta presentación, sobre la base de grupos motivacionales entre estudiantes de los últimos años del secundario en Capital Federal y el conurbano de escuelas públicas y privadas.

Consideramos que conocer la posición de los ciudadanos en materia educativa es fundamental para evaluar las posibilidades concretas de que el tema logre el lugar que le corresponde en la agenda de los gobernantes. En democracia el interés de los ciudadanos sobre distintos temas y cuestiones es determinante de la prioridad que los políticos, ya sean oficialistas u opositores, les otorguen en la acción concreta. Si una sociedad tiene claridad en cuanto a la importancia de la educación en el largo plazo y prensiona para mejorar su calidad, ello se hará sentir en la acción de gobierno.

Quienes conducen en democracia suelen preocuparse por lo urgente y por lo que da réditos electorales inmediatos y los resultados de una inversión en educación solo se ven después de un tiempo, en el mediano y largo plazo. Es por ello que se requiere una opinión pública consciente de la importancia de la educación para que el gobierno que la representa le otorgue prioridad y recursos al tema.

Esta ponencia está estructurada en dos secciones:

1. En la primera, se da cuenta de la relevancia que tienen esta temática, analizándose la jerarquía que la educación ocupa y ha ocupado históricamente en la agenda de los argentinos.
2. En la segunda, indagaremos cómo evalúan la calidad del sistema educativo los argentinos y cómo lo hacen distintas mediciones internacionales.

Un primer tema a considerar es la relevancia que tiene la educación en el contexto de los temas que preocupan a los ciudadanos.

De una agenda económica a una agenda social

Los problemas más importantes al inicio de cada presidencia



Principales problemas de los argentinos: importancia de la educación

Hemos estado realizando desde 1983 (en los últimos 30 años) en forma sistemática estudios de opinión pública e investigación social que nos permiten realizar comparaciones en el tiempo y detectar los cambios producidos en la sociedad, sus opiniones, actitudes, valores y comportamientos. Uno de los temas que siempre medimos se refiere a cuáles son, a los ojos de los ciudadanos, los principales problemas del país en cada momento.

La agenda de los argentinos estuvo dominada en los años 80 por el temor a la inflación. A tal punto que la amplia mayoría –entre 6 y 7 de cada 10 personas– la consideraba el principal problema del país. Este consenso reflejaba la medida en la que la suba persistente de precios afectaba a todos los segmentos poblacionales: licuando los ingresos, particularmente de los asalariados; reduciendo el horizonte de decisiones; provocando una gran

incertidumbre que paralizaba decisiones de consumo e inversión y, finalmente, produciendo una profunda desarticulación de la organización económica y social.

La estabilización alcanzada a partir de 1991 modificó esta agenda, impulsando el *desempleo* al tope de las preocupaciones de la sociedad. Esto se consolidó a partir de 1995, cuando la desocupación comenzó a alcanzar tasas nunca vistas anteriormente en la Argentina. La preocupación por este tema se afianza y persiste hasta 2003, cuando se comienza a posicionar el miedo a la *inseguridad* como primera preocupación, tendencia que se ha mantenido hasta la actualidad. De esta manera vemos cómo la agenda de los argentinos ha pivoteado sobre 3 grandes ejes en los últimos 30 años: inflación, desempleo e inseguridad.

La educación nunca fue un problema considerado prioritario por los argentinos y solo porcentajes minoritarios lo señalaron en las distintas mediciones como el más importante. En concreto, la educación aparece como un problema relevante durante el segundo mandato del expresidente Carlos Menem (en segundo puesto entre los tres problemas más importantes de esa presidencia) y durante el primer mandato de Cristina Fernández de Kirchner (en el tercer puesto).

En la actualidad, la agenda pública de los argentinos está dominada por los problemas de la inseguridad (30%), la inflación (17%) y la corrupción (13%), que en conjunto son prioritarios para 6 de cada 10 argentinos. Les siguen los problemas de las drogas (11%) y del desempleo (8%). Es decir que, para la mayoría de los ciudadanos, sus principales preocupaciones tienen que ver con asuntos que requieren respuestas y gestos políticos inmediatos: si no encuentran soluciones en el corto y mediano plazo muy probablemente derivarán en situaciones de volatilidad económica y desestabilización social.

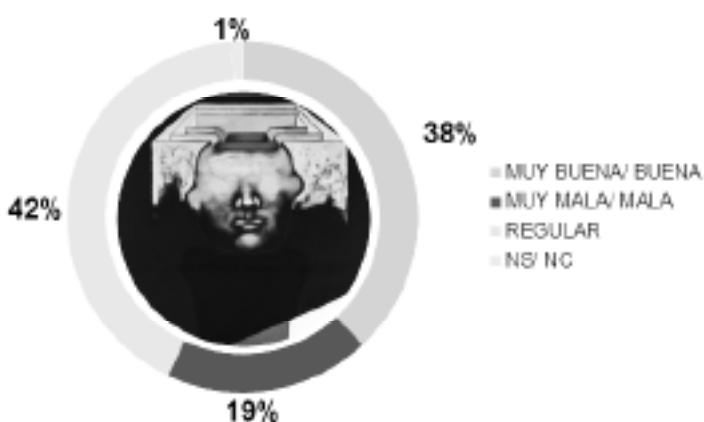
Ante este escenario, no sorprende que la educación aparezca en séptimo lugar, asomando como prioridad solo para uno de cada veinte argentinos (5%), seguido por la preocupación por los

bajos salarios (3%), la justicia (2%), la salud (1%) o los jubilados (1%). En definitiva, ante la coyuntura actual es difícil para los ciudadanos pensar en el largo plazo y dar prioridad a proyectos que requieren planificaciones que deben ir más allá de uno o dos períodos de gobierno, como sería el proyecto educativo y cuyos efectos no conllevan soluciones inmediatas a temas percibidos como los más urgentes.

Otra dimensión de interés es cómo los argentinos evalúan la calidad de su sistema educativo.

CALIDAD DEL SISTEMA EDUCATIVO ARGENTINO

¿Cómo evalúa la calidad de sistema educativo argentino?



FUENTE: Voices! noviembre 2013

De acuerdo a los resultados de la encuesta de noviembre de 2013 hecha por Voices para esta presentación, existen opiniones divididas sobre la calidad del nuestro sistema educativo: 4 de cada 10 entrevistados opinó de manera positiva sobre su calidad (el 38%), una proporción similar dijo que era regular (el 42%) y

el 19% lo calificó negativamente. Es decir que alrededor de 6 de cada 10 entrevistados poseen algún tipo de opinión crítica sobre la calidad el sistema educativo.

Las opiniones regulares o negativas se acentúan entre los mayores de 50 años (68% entre los de 50 a 64 años y 64% de los de

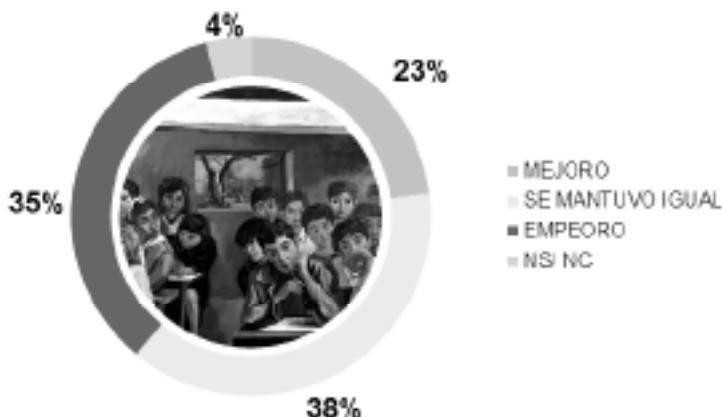
64 y más), entre los que tienen estudios secundarios (69%) y universitarios (67%), en la clase alta y media alta (69%), y entre los residentes del Gran Buenos Aires (71%). Pero en todos los estratos, las opiniones negativas y regulares superan a las positivas.

Al indagar en los grupos focales por calidad educativa, los estudiantes secundarios la describen como azarosa y permisiva. Al mismo tiempo, existe una autocritica ya que se reconoce que muchas veces los propios estudiantes no muestran suficiente interés por su propia formación: “Hoy en día los pibes estamos en otra. No prestamos atención. No ponemos la voluntad para que al profesor le den ganas de enseñar” (nos dijeron, por ejemplo, en un grupo de GBA).

Incluso dentro de un mismo colegio el nivel es variable y eso depende fundamentalmente para los jóvenes principalmente de los profesores, que muchas veces no brindan la adecuada atención a los estudiantes o directamente no están disponibles: “Se ponen a hablar de cualquier cosa y perdemos tiempo” (grupo GBA). “En primer año tuve muy buen nivel, pero el año pasado no tenía profesores, me pasaban un 6 en Matemática sin haber estudiado nada” (grupo CABA). La educación muchas veces se percibe como excesivamente permisiva “te dan muchas posibilidades [de aprobar] y eso es bueno, pero también es malo porque te mal acostrumbrás”; “Si te la facilitan mucho después en la facultad no te sirve” (grupo CABA). Frente a eso se encuentra presente entre los jóvenes la demanda de cierto rigor en la enseñanza. Un colegio estricto permite que los estudiantes puedan prepararse para resolver problemas en el futuro.

EVOLUCIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO ARGENTINO EN LA ÚLTIMA DÉCADA

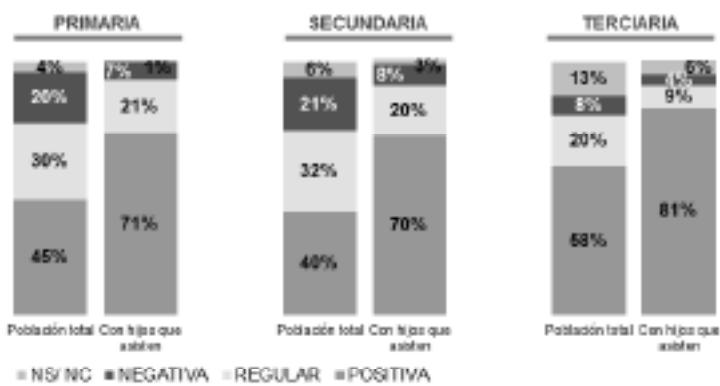
Pensando en los últimos 10 años, diría que el sistema educativo argentino...



FUENTE: Voices! noviembre 2013

Existe, asimismo, la percepción de que la calidad del sistema educativo argentino empeoró o se mantuvo en la última década. Un 35% considera que el sistema educativo argentino ha empeorado en los últimos 10 años, otro 38% opina que no ha experimentado cambios, mientras que otro 23% piensa que mejoró. La idea de que el sistema educativo empeoró crece al 41% entre los entrevistados de más edad, al 49% entre los universitarios, al 40% en la clase media y al 40% en el Gran Buenos Aires. En opinión de los estudiantes, estos señalan, como parte de las experiencias familiares que en una época anterior (por ejemplo, cuando los padres estudiaban) el nivel de la escuela pública era más alto. Interesa destacar una dicotomía que encontramos en la población cuando se trata de evaluar la educación en sus distintos niveles: se tiende a dar calificaciones mucho más positivas sobre la educación que reciben sus hijos o ellos mismos (si están asistiendo) que la de la población en general.

EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE LA ENSEÑANZA



Base: Total Muestra.

Al interrogar a los argentinos acerca de *la calidad de la enseñanza en el país* en sus distintos niveles, encontramos que un 58% evalúa positivamente *la educación universitaria*, 20% como regular y 8% negativa. Son sobre todo los más jóvenes quienes mejor la evalúan (66%) y desciende a medida que aumenta la edad (más de 50 años: 52%). A mayor nivel de instrucción alcanzado es también más positiva la evaluación (69% de quienes tiene educación superior) y en la Capital Federal las opiniones son marcadamente mejores (80%), mientras en el interior del país es de 59% y en el Gran Buenos Aires del 49%.

La educación secundaria es el nivel que obtiene los guarismos más críticos, con un 32% de calificaciones regulares, un 21% de negativas y un 40% de positivas (18 puntos menos que en el caso de la universitaria). A mayor educación alcanzada, peores son las opiniones sobre el nivel del secundario en el país: 35% de quienes terminaron los estudios superiores la evalúan positivamente, 35% como regular y 29% negativamente. La evaluación es más positiva en el interior del país (45%) que en la Capital Federal (40%). Pero

solo el 28% tiene buena opinión en el Gran Buenos Aires, el 40% tiene una opinión regular y el 20% negativa.

En relación con la *escuela primaria*, un 45% del total de la población la evalúa positivamente,) 30% regular y 20% negativamente. Como ocurre respecto de los otros niveles educativos, a menor edad, mejor opinión de la calidad (53% entre los jóvenes). Y es en el interior donde las evaluaciones son mejores: 51% contra 44% de la Capital Federal y 32% del Gran Buenos Aires.

Asimismo, respecto de la *calidad de enseñanza* que reciben sus hijos encontramos opiniones marcadamente positivas. Un 71% manifiesta que están recibiendo una muy buena o buena educación primaria, el 70% de la respuesta positiva para la secundaria, y 81% para la educación universitaria.

Y comparando la *educación de los hijos con la suya propia* un 39% piensa que la de sus hijos es mejor que la que ellos recibieron, un 26% que es peor y 2 de cada 10 creen que es igual. Encontramos opiniones más divididas en el Gran Buenos Aires, donde un 34% piensa que es mejor y otro 34% sostiene que es peor. Contrariamente, los jóvenes mencionan, como parte de las experiencias familiares, que cuando los padres estudiaban el nivel de la escuela pública era más alto respecto de las escuelas privadas.

Los datos también muestran una diferencia en las evaluaciones entre los colegios privados y los públicos de aproximadamente 10 puntos porcentuales a favor de los privados. Y este es un tema preocupante porque más de dos tercios asisten a la escuela pública, aun cuando el crecimiento de las escuelas particulares ha crecido significativamente en los últimos años. Y tiene implicancias en la desigualdad social. Contrariamente, en la indagación cualitativa a jóvenes vemos que no hay grandes diferencias entre los establecimientos públicos y privados, aunque los colegios privados se asocian a un mejor nivel de inglés como diferencial. Mientras que en los colegios privados muchas veces existe la percepción de que “pagás y pasás de grado”, en los públicos aprende el que se interesa y se esfuerza en aprender: “pasa y aprueba el que sabe”.

Hay un *desfasaje* entre la evaluación de la *enseñanza propia y de sus familias* y la de *la población general*, que es un dato significativo y muy perjudicial. Para mejorar es indispensable conocer la realidad, la negación solo lleva a la inacción y al conformismo. Si no podemos ver objetivamente los problemas es muy difícil que podamos resolverlos. De allí la importancia de acceder a evaluaciones externas objetivas que nos permitan ver y conocer dónde estamos parados.

Mediciones de desempeño en Lengua, Matemática y Ciencia de la Unesco en la escuela primaria y de PISA en la secundaria en distintos países nos muestran en las últimas décadas una caída en el posicionamiento de Argentina en relación con otros países de la región latinoamericana. PISA 2012 muestra que la Argentina ocupa el puesto 59 entre 65 países medidos y el sexto lugar entre los ocho participantes latinoamericanos, siendo superada por Chile, Méjico, Uruguay, Costa Rica y Brasil y por encima solo de Colombia y Perú. Cabe destacar que el desempeño de los países de la región es muy pobre, ya que todos se encuentran en el 20% inferior de la tabla.

Y más preocupante es la confirmación de que en 2012 algo más del 50% de los chicos de 15 años no llegan al nivel 2 en lectura: es decir, no comprenden cabalmente lo que leen. Este nivel 2 es considerado el punto de partida para que los estudiantes empiecen a demostrar las competencias lectoras que los habilitarán para participar productivamente en la vida laboral.

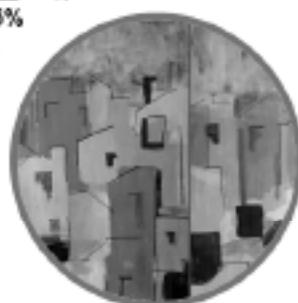
El mundo del conocimiento científico empieza a demandar mucho más que los tradicionales saberes del pasado: se busca que las personas puedan leer y comprender textos diversos, analizar fuentes de información diversas (diferentes) y evaluar procesos, entre otras competencias. El desajuste entre lo que la escuela enseña y lo que la sociedad y el mercado de trabajo les piden a los jóvenes es muy grande, y la escuela secundaria no está consiguiendo cerrar esa brecha.

Hace un año el Banco Interamericano de Desarrollo publicó un estudio sobre las habilidades que las empresas buscan en los jóvenes y tienen dificultades para encontrar. Los especialistas relevaron la opinión de 1700 empresarios de la Argentina, Chile y Brasil, quienes afirmaron que el mayor problema se presenta con lo que el estudio denomina habilidades socioemocionales, aquellas relacionadas con la capacidad de ordenarse para trabajar en equipos, plantearse metas y cumplirlas, vincularse con otros y comprenderlos, adaptarse a las normas de una organización, esforzarse, no mentir, etcétera.

Hemos invertido mucho; el gobierno actual ha incrementado el presupuesto, se han incorporado docentes, entregado computadoras, becas y subsidios, pero esto no se ha traducido en una mejora en los aprendizajes. Vale preguntarse entonces, a la luz de estos resultados, cuáles son los criterios usados por los argentinos para evaluar la calidad educativa propia, la de sus hijos y la del resto de la población.

CRITERIO DE EVALUACIÓN DE UN BUEN COLEGIO

¿Qué criterio utiliza Ud. para decidir si una escuela es buena o mala en términos del aprendizaje para los jóvenes?



Datos: INDEC. Encuesta Nacional de Población Adulta

Los argentinos sostienen que los *criterios para decidir si una escuela es buena o mala* en términos del aprendizaje son el nivel de exigencia (27%), el resultado alcanzado por los estudiantes (26%), el plan de estudios y los contenidos impartidos (25%), la calidad de los docentes (20%), la formación moral y los valores (16%), la disciplina (14%), y la relación profesor-alumno (12%). Aspectos como la ubicación del establecimiento educativo, la infraestructura y el ambiente son mencionados en menor proporción por los entrevistados.

Cuando indagamos a los jóvenes, si bien surgen una variedad de aspectos, también señalan que los contenidos suelen ser repetitivos y muchas veces faltan materiales para trabajar adecuadamente (sobre todo en los colegios públicos).

Se pidió a los entrevistados que calificaran en qué medida la escuela *secundaria* en nuestro país cumple con determinados objetivos. Para ello se utilizó una escala de 1 a 10, donde 1 significa que no cumple para nada y 10 que cumple totalmente los objetivos.

Encontramos en los distintos objetivos evaluados promedios similares, rondando el 6,5 de calificación. Los resultados muestran que 5 de cada 10 argentinos (puntajes 7 a 10) opinan que el secundario cumple con las siguientes metas: prepara a los estudiantes para la Universidad; les provee habilidades para una salida laboral; enseña a los chicos a razonar y pensar bien; les enseña sobre sus responsabilidades como ciudadanos; y les transmite valores básicos como honestidad y respeto por los otros (24% piensa que no se cumple con esto último).

OBJETIVO MAS IMPORTANTE PARA UN COLEGIO SECUNDARIO
¿Y cuál de esos objetivos le parece el más importante para un colegio secundario?



Basado en: Encuesta Maestra Nacional de Preparación Aduana



Al preguntar qué objetivo es el más importante para un colegio secundario, casi 4 de cada 10 entrevistados destacó que la escuela provea habilidades y preparación para una salida laboral (36%); luego se mencionó que enseñe cómo razonar y prensar (18%) y que prepare a los estudiantes para la Universidad (18%). A estos objetivos les siguen enseñar valores básicos como honestidad y respeto (12%) y transmitir sus responsabilidades como ciudadanos (8%).

Resulta muy interesante ver la importancia que le asignan los jóvenes al objetivo de preparación para la universidad. Los estudiantes señalan espontáneamente, en primer lugar, que el principal objetivo del secundario debería ser brindarles una buena enseñanza que los prepare para la universidad/facultad.

Complementando este aspecto, aparece la preparación para el mundo del trabajo y la vida social. El secundario debería darles las herramientas necesarias para poder resolver los problemas

que aparezcan a futuro en estos ámbitos. Esto tiene que ver con el desarrollo de valores como la tolerancia y la responsabilidad.

Existe la idea de que el cambio entre la escuela media y la universidad es un cambio muy importante. En la universidad “sos un número”, y se percibe como que no es fácil prepararse para ese ámbito donde la formación pasa a ser gestionada por el estudiante.

También aparece, en relación con ese salto, que los colegios privados “miman mucho” y, por lo tanto, se hace aún más difícil el paso a la universidad.

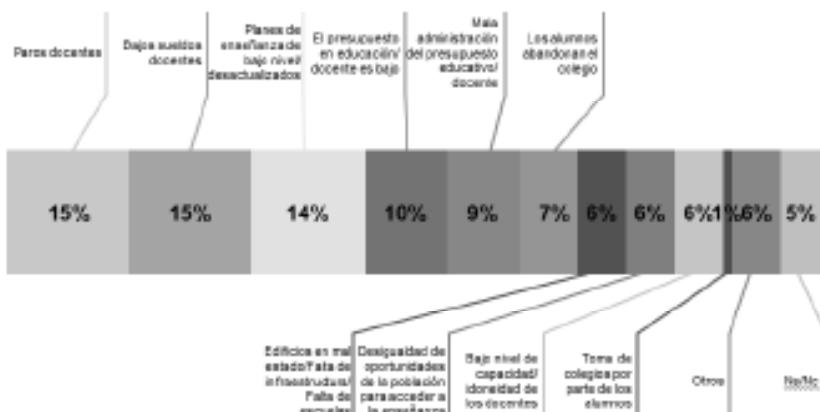
La evaluación PISA 2012 que ya he mencionado nos muestra que nuestros estudiantes secundarios están lejos de lograr los resultados que esperamos. También vemos a partir de esta encuesta de Voices a nivel nacional que la opinión de la población argentina de los logros del secundario y los objetivos que se cree que cumple no condice con la realidad de esas evaluaciones internacionales. Es necesario que los padres tomen conciencia de la verdadera situación. Aquí los medios de comunicación tiene un rol primordial y la sociedad civil debe presionar para lograr los cambios necesarios en la calidad de la educación.

Al indagar a la población acerca de *la conveniencia o no* de que el Ministerio de Educación *evaluara el desempeño* en Matemática y Lengua en las escuelas e hiciera públicos los resultados, permitiendo a los padres no solo conocerlos, sino compararlos con diferentes escuelas, encontramos que el 70% está de acuerdo (42% muy de acuerdo y 28% de acuerdo) con solo 16% que está poco o nada de acuerdo. En todos los segmentos de población, el apoyo a esta iniciativa es ampliamente mayoritario.

También constatamos que existe amplio consenso en la población acerca de aplicar este tipo de evaluaciones para medir desempeño y que los resultados se hagan públicos para comparar una escuela con otras. Este conocimiento será, sin duda, de enorme utilidad para poder generar las acciones y los cambios de comportamientos necesarios.

PRINCIPAL PROBLEMA EDUCATIVO

Con respecto a los problemas educativos, ¿Cuál es en su opinión el más importante?



Base: Voiceg. Muestra Nacional de Población Adulta

PROBLEMA MÁS LES PREOCUPA



Base: Voiceg. Muestra Nacional de Población Adulta

Por otra parte, al preguntar a los entrevistados cuál es el problema educativo más importante se advierten opiniones divididas entre distintas problemáticas. Lo más mencionados fueron los *paros docentes* y los *bajos sueldos* (15% respectivamente) y, con un guarismo muy similar (14%), los entrevistados se refirieron a *los planes de enseñanza desactualizados*. Cerca de un 10% mencionó el *bajo presupuesto y su mala administración*. Menores guarismos aún se refirieron a la *deserción escolar, a problemas de infraestructura, a desigualdad de oportunidades para acceder a la enseñanza y bajo nivel de capacidad docente*.

Indagados acerca de los principales problemas de la educación en el país, los jóvenes ponen el foco en la calidad de los profesores. Depende de ellos la calidad de la educación, el nivel de interés, compromiso y estudio que desarrollen los estudiantes. Hay profesores buenos y malos, los que enseñan con estándares de excelencia y son exigentes, los que no controlan las tareas, sin formación didáctica para dictar las materias y llevan a que los alumnos se desinteresen. También señalan que los contenidos suelen ser repetitivos y muchas veces faltan materiales para trabajar adecuadamente (sobre todo en los colegios públicos).

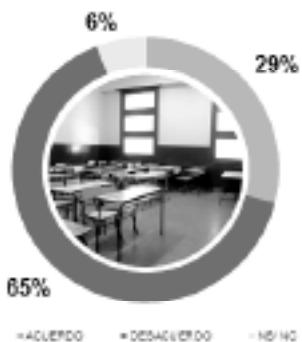
Surge entre los educandos un tema no visualizado en su real dimensión por el mundo adulto: las drogas también se señalan como un problema que afecta la calidad de la educación, tanto en los colegios públicos como privados; con mucha fuerza en el GBA y también presente como tema en la CABA. Allí muchas veces aparece la idea de que “nadie dice nada” y “los padres no se enteran”, que muchas veces se omite el tratamiento del problema separando de la institución a los estudiantes que consumen sustancias, pero sin profundizar en el análisis del problema, brindándoles algún tipo de ayuda.

Las peleas a la salida del colegio y los robos también son un problema cotidiano para los chicos, sobre todo en GBA: “A nosotros nos ponen patrulleros en las esquinas [a la salida del colegio]” (grupo GBA). El problema de las drogas y el fácil acceso a sus-

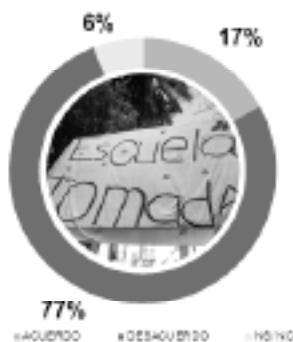
tancias dentro o fuera del colegio se registra en todos los ámbitos, aunque tiene más visibilidad la problemática en colegios públicos.

OPINIÓN SOBRE DISTINTAS FORMAS DE PROTESTA

¿Está de acuerdo con los PAROS DOCENTES como forma de protesta por parte de los maestros y profesores?



¿Está de acuerdo con la TOMA DE COLEGIOS como forma de protesta por parte de los alumnos?



BRISA: Encuesta Nacional
ON POSICIÓN AUSI

BRIK: Encuesta Trabajo Personal
ON POSICIÓN AUSI

Pero, a pesar de que los bajos sueldos de los maestros figuran al tope de las preocupaciones de los entrevistados a nivel nacional, la mayoría está en contra de los paros docentes como forma de protesta. De este modo se manifestó el 65% de los consultados, en tanto que el 29% se mostró de acuerdo. El rechazo a los paros docentes como forma de protesta aumenta en el Gran Buenos Aires (70%), en las personas con menor educación (68% entre los que tienen educación primaria) y en las mujeres en relación con los hombres (67% contra 62%, respectivamente). En cambio, entre los sectores de mayor nivel educativo, las opiniones a favor y en contra están más divididas.

En cuanto a la toma de colegios por parte de los alumnos, casi 8 de cada 10 argentinos manifiesta estar en desacuerdo con esta forma de protesta (77%). El rechazo es ampliamente mayoritario en todos los estratos sociodemográficos.

Si se analizan los resultados obtenidos hace 13 años, se observa que el porcentaje de personas que se oponen a los paros docentes aumentó 11 puntos.

Para los estudiantes, tanto los paros docentes como las tomas de colegios se entienden como formas de protestas que emanan de reclamos justos en la mayoría de los casos, pero que “no es la forma”. Se resalta el derecho a estudiar por sobre los paros docentes y se reclaman formas de protestas que sean compatibles con el dictado de clases. Sobre las tomas de colegios (práctica presente en CABA, con poco registro en GBA), explican que muchas veces se traduce en un chiste, en perder horas de clases, etc. En ambos casos, si bien tanto los paros y las tomas muchas veces son el único medio “para que te escuchen”, se percibe que en la mayoría de los casos “no sirven de nada” o “no se llega a ninguna solución”.

En definitiva, la calidad de la educación –medida en relación con la performance de los alumnos argentinos respecto de evaluaciones como la de Pisa que ya mencionamos– no aparece como uno de los principales problemas educativos. Más bien aparecen aquellos que tienen que ver con medidas cuantitativas (días de clases vs. días de paro, nivel de “exigencia” de los alumnos, sueldos docente [bajos], presupuesto educativo...) más que cualitativas (programa educativo, idoneidad de los docentes, resultados de las evaluaciones de los alumnos, etc.).

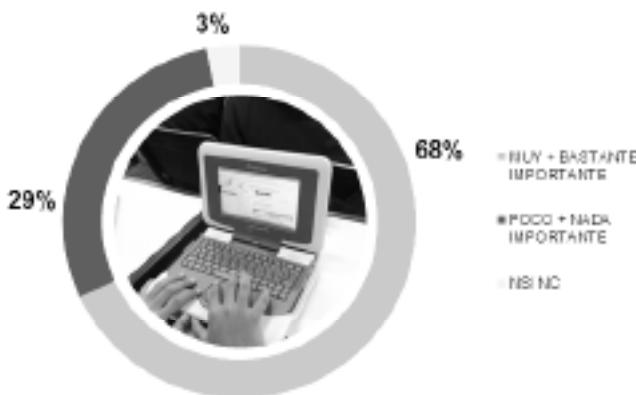
Sobre este punto de los resultados de pruebas estandarizadas –como la de Pisa–, vale la pena destacar que existe en el mundo y también en nuestro país cierta controversia sobre el papel que juegan al momento de valorar los logros de los alumnos y su impacto a la hora de mejorar la calidad de la educación. Por un lado, podemos reconocer que este tipo de evaluaciones estandarizadas permiten enfocar la educación en los resultados deseados, tales como las habilidades de lectura y matemáticas.

Sin embargo, los críticos de estas pruebas consideran que el uso excesivo y mal uso de estas también pueden terminar dañando la enseñanza y el aprendizaje de los alumnos, debido a que los

profesores y las escuelas terminan “enseñando para pasar la prueba”, incentivando que se enseñe solo lo que se evalúa y se dejen fuera del temario otros conocimientos importantes que no forman parte de la evaluación estandarizada, lo que a la larga deterioraría un aprendizaje que podría llegar a ser superior. Si bien es posible utilizar una prueba estandarizada sin dejar que sus contenidos determinen el currículo, con frecuencia parece suceder que lo que no está incluido en las pruebas no se enseña.

Si bien no queremos sugerir que el uso de pruebas estandarizadas deba convertirse en la única manera de evaluar la calidad de la educación en Argentina, sí consideramos que es necesario incluir en la agenda oficial y en la opinión pública medidas objetivas y comparables dentro del país y con otros países sobre la *calidad de los resultados* de la educación. Después de todo, y como dijimos antes, el presupuesto educativo ha crecido en los últimos años y, sin embargo, los resultados no parecen acompañar el aumento en la inversión.

USO DE COMPUTADORAS E INTERNET EN EL AULA ¿En qué medida considera importante para mejorar la calidad educativa el uso de computadoras e Internet en el aula?



FUENTE: Voices! noviembre 2013

Y cuando se trata de mejorar el nivel de la educación, 7 de cada 10 argentinos consideran que es muy o bastante importante el uso de computadoras e Internet en el aula para mejorar la calidad educativa (el 68%). El alto grado de importancia atribuida a las nuevas tecnologías es amplio en todos los segmentos de la muestra, creciendo aún más entre los menores de 50 años (73%), en el Gran Buenos Aires (78%) y en la clase alta y media alta (76%). Entre los jóvenes, si bien el uso de la tecnología aparece como una herramienta valorada, resulta a la vez una fuente de distracción. Se señala que el uso de la tecnología como las computadoras (programa de *netbooks*) es importante, sobre todo para aquellos que de otra forma no tienen disponibilidad de estas herramientas en sus hogares, pero que en el uso en clase se pierde mucho la atención. Al mismo tiempo, el uso del celular, por parte de profesores y alumnos aparece como un fuerte elemento de distracción en las clases.

A modo de balance, el estudio cualitativo entre estudiantes secundarios muestra que el rol de la escuela se percibe como un espacio de formación integral, no como un mero espacio de transmisión de contenidos, sino como un lugar de desarrollo personal y social que debe brindar herramientas útiles para la resolución de problemas futuros. En ese sentido, se valora la exigencia y la transmisión de valores en relación con esa formación integral, no desde una fórmula retórica, sino desde las prácticas cotidianas en el día a día de la escuela. En relación con eso aparece muy fuertemente la demanda de espacios que articulen con los dos grandes universos postsecundario: el mundo del trabajo y la formación universitaria.

En todos los grupos se proyecta que el paso a la universidad “va a ser difícil, cambia mucho todo”; “es un cambio muy grande” (grupo CABA), aunque factible de resolverse con esfuerzo y vocación: “Si es lo que me gusta, me tiene que ir bien”. Pero al mismo tiempo se pide un rol más activo de la escuela propiciando esta transición. Se pide una mayor exigencia “que te exijan, que te den cosas de la UBA”; “en el último año que te den como un CBC” (grupo GBA); “está bueno que te den cosas de la facultad” (grupo

CABA). Se valoran las visitas a las universidades y que los profesores articulen con la modalidad universitaria de dar las clases, tomar apuntes, etc.

Respecto de la articulación con el mundo del trabajo, se valoran los talleres y prácticas que permitan tener algún tipo de experiencia, desde el armado de un CV hasta las pasantías en empresas.

Así, la escuela marca una importante etapa vital, donde se aprenden contenidos específicos, pero donde, tal vez más importante, se desarrollan las herramientas básicas para la inserción en el mundo adulto; donde se aprende “a desempeñarse en la vida” en el marco del ejercicio de la responsabilidad individual.

En resumen: la educación no ha sido un tema prioritario en la lista de principales problemas que afectan a los argentinos, cuya agenda ha girado en los últimos treinta años sobre tres ejes: inflación, desempleo e inseguridad. El agravamiento de los problemas urgentes ha desplazado la trascendencia de la educación.

En comparación con otros temas, la educación no aparece como un problema relevante.

Otra prueba de ello son los resultados de la última encuesta del WVS donde, al indagar la medida en que la población está preocupada de no poder dar una buena educación sus hijos la Argentina ocupa la posición 40 entre los 48 medidos hasta el momento. Y si analizamos los países latinoamericanos vemos que están muy preocupados por la educación de sus hijos el 85% en México, el 76% en Colombia, el 60% en Ecuador, el 57% en Perú, el 48% en Uruguay, el 40% en Chile y solo el 22% en Argentina.

No existe un consenso respecto a cuál es el principal problema educativo, aunque si hay un claro desacuerdo con maneras disruptivas de protesta como los paros docentes y la toma de colegios por parte de los alumnos donde la amplia mayoría de los argentinos está en contra.

La población evalúa de manera dual la calidad de la enseñanza: por un lado, evalúan críticamente la calidad del sistema en general, pero evalúan positivamente la calidad educativa de sus hijos.

En suma, pareciera que la sociedad argentina no tiene todavía verdadera conciencia del problema educativo en términos de calidad. Sí de una manera genérica, pero no como un problema que los afecte directamente.

Mejorar la educación argentina no es solo tarea de autoridades: también requiere la participación activa de la sociedad civil para que presionen a los líderes y se implementen los cambios necesarios.

Se debe reposicionar en la agenda pública la demanda por una mejor educación, tomando conciencia de que la educación es primordial, no solo importante, sino también ya hoy un problema urgente. Una opinión pública consciente y activa es indispensable para poder generar las acciones y los cambios de comportamiento necesarios en los distintos actores: gobiernos, directores, docentes, estudiantes, padres y sociedad civil en general para alcanzar juntos una alta calidad de educación para todos.

LA EDUCACIÓN, HOY

DESAFÍOS DE LA EDUCACIÓN BÁSICA EN LA ARGENTINA DEL SIGLO XXI Y POSIBLES RESPUESTAS*

AC. JUAN J. LLACH

1. ¿Hoy como ayer? De la educación de unos pocos a la educación de todos

“Si la educación no prepara a las venideras generaciones para la adaptación de los medios de trabajo, el resultado será la pobreza y la oscuridad nacional, en medio del desenvolvimiento de las otras naciones que marchan con el auxilio combinado de tradiciones de ciencia e industria de largo tiempo echadas y el desenvolvimiento actual obrado por la instrucción pública”.

Domingo Faustino Sarmiento (1849), *La educación popular*.

Creo que es un error pensar en la educación hoy evocando los paraísos educativos perdidos el pasado. El de hace un siglo se desarrollaba en contextos en los que la sociedad, las familias y las escuelas compartían mucho más que hoy los valores y los objetivos, y los directores y maestros gozaban de gran prestigio y autoridad y mejores remuneraciones. En lo concerniente a la escuela media se trataba de educar a una élite y baste citar al respecto que todavía en 1950 la tasa bruta de escolarización secundaria en la Argentina era el 10%. Hoy el desafío es la “educación de masas” y dicha tasa está cercana al 90%.

2. Escolarización: escasos progresos recientes

Contra lo que se esperaba en función del aumento de recursos, los censos revelan un escaso progreso en las tasas de escolariza-

* Conferencia pronunciada en reunión privada de la Academia Nacional de Educación, el 2 de diciembre de 2013.

ción, que evolucionaron en porcentajes del siguiente modo entre 2001 y 2010:

-3 y 4 años:	39,1 a 55,2
-5 años:	78,8 a 91,4
-6 a 11 años:	98,2 a 99,0
-12 a 14 años:	95,1 a 96,5
-15 a 17 años:	79,4 a 81,6
-18 a 24 años:	36,9 a 37,3

Se observan progresos relevantes en el nivel inicial pero decepciona el virtual estancamiento de la escolarización media y terciaria.

3. Sorprendente desigualdad de géneros

Hay que celebrar el notable progreso de la escolarización de las mujeres, pero se plantea un nuevo desafío y es el estancamiento relativo de la de los varones. Así, se observa en la esperanza de años de escolaridad medida a la edad de seis que, según la Unesco alcanza 17,1 años en las mujeres y solo 15,1 años en los varones. Esta diferencia aumentó de 1,3 años en 1999 a los 2 años observados en 2010.

4. Graduación en la escuela media: uno de los grandes fracasos

Es muy escasa la graduación a tiempo en la escuela media, solo un 44%. Otro 14%, llegando así a 58%¹, también termina de cursar las materias, pero adeuda algunas y no hay seguimiento que permita saber fehacientemente qué ocurre después.

5. Segregación o discriminación

Las escuelas a las que asisten los alumnos de menores recursos tienen en promedio menor calidad del capital físico, humano y social (J. J. Llach et al., *El desafío de la equidad educativa*, 2006).

¹ Según información reciente del Ministerio de Educación, ese porcentaje alcanza al 65% si se incluyen los estudiantes que terminaron de cursar con los distintos programas oficiales de finalización de la escuela secundaria tales como el FINES.

Citemos como botón de muestra que el capital físico (aulas, patios, bibliotecas, computadoras) de las escuelas estatales del partido de Vicente López, algo que sería lo más fácil de igualar, tiene una calidad 40% mayor que el de las escuelas de los partidos más pobres del GBA. Coloquialmente, pero quizás de un modo más certero, puede decirse que hay escuelas pobres para los pobres, limitando así seriamente el potencial de inclusión y movilidad social de la educación. Esto se manifiesta en situaciones tales como las que siguen.

–Hay un incesante éxodo desde la escuela de gestión estatal hacia la de gestión privada en lo que va del siglo –fenómeno muy estudiado por nuestro colega A. Alieto Guadagni–, que está contribuyendo sin dudas a profundizar algunas de las dimensiones de la segregación social escolar, en tanto predominan entre quienes van quedando en las escuelas estatales los chicos de menores recursos.

–Las pruebas PISA han mostrado a la Argentina como uno de los países en los que es mayor la porción de la varianza de los puntajes de las pruebas explicada por diferencias entre escuelas. Esto significa que los aprendizajes dependen mucho más que en otros países de la escuela que a cada uno le tocó en suerte, lo que tiende a perpetuar las desigualdades sociales.

–No es infrecuente que se trate a chicos de hogares de escasos recursos materiales o hijos de inmigrantes como “no educables”, discriminándolos y posibilitando así una profecía que se cumple a sí misma².

–Los mejores directores y maestros no están en las escuelas más necesitadas, o lo están solo por muy poco tiempo.

–Una última dimensión de la segregación social educativa está en la propia escolarización. Por ejemplo, solo un 36,4% de los jóvenes del quintil de menores ingresos asiste a la enseñanza terciaria, en contraste con el 65,4% de los jóvenes del quintil de más ingresos.

² Robert Rosenthal y Lenore Jacobson (1968). *Pygmalion in the classroom*, Holt, Rinehart & Winston.

6. Calidad de los aprendizajes

En los últimos veinte años ha habido un marcado deterioro de los aprendizajes de los estudiantes argentinos, por ejemplo, en relación con los latinoamericanos. Así se observa en la escuela primaria en las pruebas PERCE y SERCE de la Unesco (actualmente se está tomando la tercera prueba, la TERCE), tomadas a mediados de los noventa y de la década pasada en países latinoamericanos en Ciencia, Matemática y Lengua, y en tercero y sexto grados. Lo propio ocurre con la escuela secundaria, para la que la prueba PISA evalúa –cada tres años y desde el 2000– los aprendizajes de Lengua, Matemática y Ciencia de los estudiantes de 15 años de edad. Se trata probablemente de un fenómeno que viene de más lejos, pero con certeza podemos decir que mientras hace entre 15 y 20 años los alumnos y las alumnas de la Argentina lograban el primero o segundo lugar entre sus pares latinoamericanos, desde mediados de la década pasada han caído a entre el cuarto y el octavo puesto en las mediciones de enseñanza primaria y hasta el sexto puesto en las de secundaria.

La misma prueba PISA constató que el 52% de los estudiantes argentinos de 15 años no comprende cabalmente lo que lee y que la diferencia entre los puntajes obtenidos por los chicos de altos y bajos ingresos ¡equivale a casi tres años más de estudios!

7. Educación y trabajo

Se observa desde hace mucho tiempo un distanciamiento entre el mundo de la educación y el del trabajo, con prejuicios recíprocos entre empresarios y educadores, con escasez de pertinencia profesional de los conocimientos adquiridos y con dificultades para lograr una inserción efectiva de los jóvenes en el empleo, sobre todo en el formal.

Los 700.000 jóvenes que no estudian ni trabajan ponen en dura evidencia lo dicho y hay un marcado contraste con los cientos de miles de mujeres y varones que pudieron desarrollarse profesio-

nalmente y ganarse muy dignamente la vida con títulos de enseñanza media como el de maestra normal o el de perito mercantil, además de los propios de las escuelas técnicas.

Cabe decir que la difícil y lenta incorporación de los jóvenes al mundo del trabajo se observa hoy en casi todos los países del mundo. Entre nosotros tiene vieja prosapia, desde los debates de hace un siglo y medio entre Alberdi y Sarmiento –uno enfatizando la necesidad de educar para la producción y el trabajo, el otro destacando la importancia de formar ciudadanos– y desde la magnífica introducción de Diego de la Fuente al primer Censo de la República Argentina realizado en 1869 bajo la presidencia de Sarmiento.

8. Capacidades no cognitivas

Se está dando cada vez mayor importancia a estas capacidades que, en un pasado relativamente reciente, se denominaban “carácter”³, en tanto se las ve determinantes desde el desarrollo infantil –por su fuerte interacción con las habilidades cognitivas– hasta la posibilidad de conseguir buenos trabajos o no caer en conductas tales como las adicciones o el delito⁴. El desafío para la educación formal no es menor porque no está claro cómo se logra que los educandos adquieran estas capacidades.

9. La escuela secundaria y un desafío a la imaginación

Como se dijo al comienzo, la universalización de la escuela media es un fenómeno por completo nuevo y difícil en tanto

³ Así lo veía Horace Mann en 1867: “Hence to value schools, by length instead of quality, is a matchless absurdity. Arithmetic, grammar, and the other rudiments, as they are called, comprise but a small part of the teachings in a school. The rudiments of feeling are taught not less than the rudiments of thinking. The sentiments and passions get more lessons than the intellect. Though their open recitations may be less, their secret rehearsals are more” (*Thoughts selected from the writings of Horace Mann*, Boston: H.B. Fuller and Company).

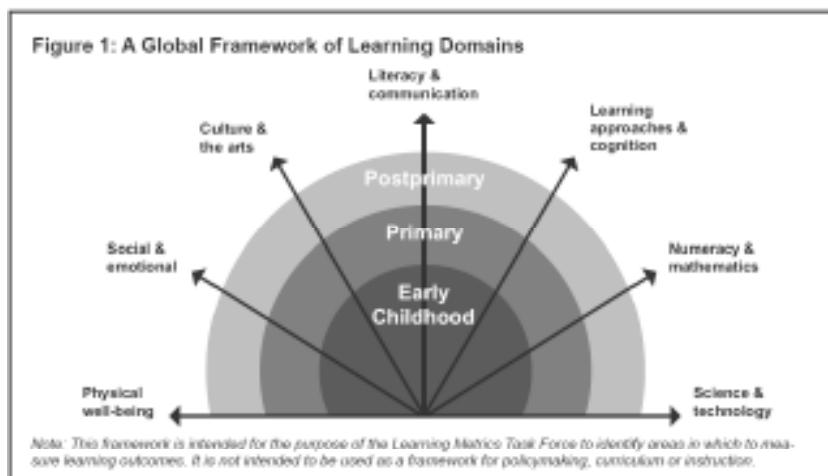
⁴ Véase, por ejemplo, James J. Heckman (2007). *The economics, technology, and neuroscience of human capability formation*, Proceedings of the National Academy of Sciences, USA.

enfrenta circunstancias tales como la prolongación de la adolescencia, los nuevos valores y antivalentes de la posmodernidad, la crisis de las instituciones dadoras de sentido, incluyendo a la propia escuela, y el desafío que se le plantea a ella de ser un “agente contracultural”.

10. Políticas

La magnitud y la complejidad de los desafíos brevemente descriptos resultan por momentos sobrecogedoras. Estos sentimientos pueden aún incrementarse si se observan los múltiples dominios del aprendizaje que la Unesco considera necesarios en el siglo XXI –que se muestran a continuación– y se comparan con la realidad actual de la mayoría de las aulas en la Argentina.

Los dominios del aprendizaje



Es claro que la decadencia relativa de nuestra educación ha ido de la mano de la ocurrida en la economía a partir de la década del setenta, con sus impactos muy negativos sobre el empleo, la pobre-

za y la distribución del ingreso y también sobre el salario docente, cuya carrera dejó de ser de clase media. Aunque la economía algo mejoró, y también las remuneraciones de maestros y profesores, sus efectos sociales negativos han mostrado ser persistentes y aun influyen para mal en las capacidades de enseñar y aprender. Desde la recuperación de la democracia nuevos marcos legales aportaron, pero no alcanzaron: el Congreso Pedagógico (1986) y las leyes federales (1993) de Educación Superior (1995), de 180 días de clase (2003), de Educación Técnica (2005), de Financiamiento Educativo (2005), de Educación Nacional y el Plan 2012-2016, anunciado recientemente.

Contra lo que se creía hasta ahora, otro efecto negativo de las crisis económicas fue no invertir lo necesario en educación y no cumplir con la Ley de Financiamiento Educativo. Las nuevas cuentas nacionales publicadas por el Indec revelan que en el año 2010 la inversión en educación, ciencia y tecnología fue del 4,94% del PIB y no del 6,2% como se había estimado oficialmente⁵.

Desde nuestra visión, la agenda de la política educativa debería reunir al menos los siguientes componentes.

10.1. Empezar por los más chicos y por los más pobres

–Dar muy clara prioridad a las escuelas que más lo necesitan en la asignación de recursos, hasta terminar con la triste realidad de *escuelas pobres para los pobres*.

–Universalizar el nivel inicial, aceleradamente.

–Desarrollar contenidos pedagógicos específicos, con base en la neurociencia, para estimular diferencialmente a los chicos que llegan al nivel inicial o aun a la primaria sin estimulación o con nutrición deficiente.

⁵ Este párrafo fue añadido en el mes de mayo de 2014 después de la publicación de las nuevas cuentas nacionales realizada por el Indec el día 9 de dicho mes.

10.2. Desarrollar la política educativa por el único camino eficaz, es decir, escuela por escuela.

10.3. Realizar para ello evaluaciones censales cada dos años, tanto en primaria como en secundaria y utilizarlas didáctica y pedagógicamente como un instrumento de mejora escolar que ayude a identificar debilidades y fortalezas y a planear y realizar en consecuencia la capacitación docente.

10.4. Doble jornada, o al menos jornada extendida. No como “centro de apoyo escolar” para brindar “más de lo mismo”, sino para dar a todos los chicos la posibilidad de desarrollarse como personas, según sus vocaciones, poniéndolos en contacto con las artes, la ciencia y las tecnologías, el deporte y la recreación sistemáticos, la segunda y aun la tercera lengua.

10.5. Nueva carrera docente. Fortalecimiento de la formación docente, evaluando inclusive la posibilidad de reacreditar a los institutos de formación. Planes de capacitación basados en las necesidades específicas de las escuelas y de sus docentes. Promociones basadas en la formación y la capacitación genuinas y en la asistencia y la puntualidad, no solo en la antigüedad. Incentivos al personal de todas las escuelas que muestren mejoras en el tiempo. Permitir que los mejores maestros puedan llegar a la más alta jerarquía salarial permaneciendo en el aula. Concentrar las horas cátedra de los profesores de media en dos establecimientos como máximo.

10.6. Educación y trabajo: lograr que todo estudiante graduado en la enseñanza media adquiera al menos una competencia laboral, en consonancia con la propuesta incluida en el Anexo de otorgar diversidad al currículo secundario.

10.7. Programación y recursos

El vigente Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente 2012-2016 contiene algunas metas relevantes, pero insuficientes en plazos y alcances. Por otro lado, la Ley de Financiamiento Educativo no fue prorrogada al vencer en 2010 buena parte de sus mandatos y ha quedado limitada a un artículo de la Ley Anual de Presupuesto Nacional⁶. Es por ello más que recomendable pensar en una nueva ley marco para la educación, algunos de cuyos posibles lineamientos se incluyen como Apéndice de este trabajo.

11. La política del cambio educativo, la pluralidad de pensares y de voces y la Academia Nacional de Educación como el ágora

Con inveterado optimismo podría decirse que el sorpresivo y lamentable episodio de incumplimiento de la meta financiera de la Ley 26075/05 abre a nuestra dirigencia toda, y muy especialmente a la política, una nueva oportunidad para acusar el impacto, dar a la educación la prioridad que se merece y que se proclama, pero que nunca se cumple, pensar qué nos proponemos para la educación en la Argentina en los próximos diez o veinte años, qué metas nos fijamos, qué prioridad daremos a los más necesitados superando la segregación social en la educación o qué nueva escuela media diseñaremos para estar a la altura del siglo. Es tan equivocado pensar que con solo más recursos se mejorarán los resultados educativos como argüir que no es necesario invertir más para lograrlos. Al respecto vengo insistiendo en que ya mismo debería estarse discutiendo un proyecto que asignara a la educación y a

⁶ Para el caso del presupuesto 2014 puede leerse en el artículo 23: “Establécese la vigencia para el ejercicio fiscal 2014 del artículo 7º de la Ley 26.075, en concordancia con lo dispuesto en el artículo 9º de la Ley 26.206, asegurando el reparto automático de los recursos a los municipios para cubrir gastos ligados a la finalidad educación”. Lo de los municipios es un agregado que se incluye desde el presupuesto 2013, sin ningún fundamento legal, y de hecho muy dudoso dado que la finalidad de gasto en “educación básica” es privativa de las provincias.

la salud la totalidad de las rentas fiscales que se obtengan de los recursos naturales no renovables, teniendo en cuenta principalmente los muy cuantiosos que podrían surgir de los yacimientos de hidrocarburos no convencionales de Vaca Muerta, cuyo riesgo de derroche es inmenso.

En este marco, es mi opinión que la Academia Nacional de Educación debería llegar a ser el ágora de la educación argentina. El nuestro es y será siempre un campo de pensares plurales y complejos. Circunstancias tan dolorosas como las presentes obligan a dejar de lado prejuicios y resquemores banales y a alzar la mirada en pos de contribuir a una mejora sustancial de la educación y de las políticas educativas. La ANE debería convertirse en el lugar acogedor de las distintas posiciones y promotor de una cultura del encuentro y del diálogo. Si ella no desempeña ese rol, cosa que hasta hoy ocurre solo muy parcialmente, lo más probable es que este quede vacante. Entonces, nuestra deuda con la educación, sobre todo con la de los más necesitados, quedará impaga.

APÉNDICE⁷

LINEAMIENTOS PARA UNA NUEVA LEY MARCO PARA LA POLÍTICA EDUCATIVA QUE APUNTE A LA CALIDAD, LA JUSTICIA (O EQUIDAD) Y LA INVERSIÓN EDUCATIVAS

1. Metas principales

1.1. Escolarización

- * Nivel inicial
 - Sala de 3 años: 66% en 2020.

⁷ Este texto fue desarrollado con posterioridad a la exposición en la Academia y se preparó en el marco de una entidad de la sociedad civil llamada META (Mejor Educación para Todos en la Argentina) que se propone fomentar el diálogo entre todos los sectores del ámbito educativo y proponer políticas públicas para la mejora de nuestra educación.

- Sala de 4 años: 75% en 2017 y 100% en 2020.
- Sala de 5 años: 100% en 2017.
- * Escuela primaria
 - Reducción de la repitencia a menos del 5% en 2020.
 - Pasaje a la secundaria: 100% en 2020.
- * Escuela secundaria
 - Graduación a tiempo: 55% en 2017, 66% en 2020, 75% en 2025, 95% en 2030.

1.2. Calidad de los aprendizajes

- * Escuela primaria
 - Metas a establecer de comprensión lectora, razonamiento lógico-matemático y ética y ciudadanía.
- * Escuela secundaria
 - Metas a establecer de comprensión lectora, razonamiento lógico-matemático, ética y ciudadanía y cultura general.
 - A los 15 años, asociadas a la prueba PISA
 - Al terminar la escuela media

2. Organización y financiamiento del sistema

2.1. Planeamiento

- * Planeamiento y metas. Creación de una oficina de planeamiento en el Congreso Nacional integrada por legisladores, especialistas, padres de familia, trabajadores y empresarios, que formule metas quinquenales para la educación básica e informe anualmente sobre su cumplimiento.

2.2. Evaluación

- * Agencia. Creación de una agencia de calidad e información que, con autonomía y articulación con el Ministerio de Educación, evalúe, recabe información y la haga pública para posibilitar el seguimiento de las metas propuestas.

- * Evaluaciones nacionales.
 - Primaria. Pruebas censales cada 2 años en tercero y sexto/septimo grados.
 - Secundaria. Pruebas censales cada 2 años en tercero y quinto años.
- * Evaluaciones internacionales.
 - Continuidad en la participación de la Argentina en la prueba PISA.

2.3. Escuelas

- * Metas y planes de mejora. A partir de las metas quinquenales se establecen metas anuales de mejora para cada una de las escuelas, legislando la obligación de cada una de ellas de formular un plan de mejora para alcanzar los compromisos planteados.
- * Autonomía. Legislar un mayor grado de autonomía, que permite a las escuelas implementar sus planes de mejora orientados a las metas propuestas.

2.4. Financiamiento. Ley de calidad, justicia e inversión educativa que garantice el financiamiento sostenido de la educación vinculado a las metas (ver más abajo).

3. Nueva carrera docente

3.1. Criterios

Basada en la capacitación, la formación y la asistencia puntual como criterios centrales, con menor importancia relativa de la antigüedad y con premios a todo el personal de las escuelas que mejoren su escolarización a tiempo y sus aprendizajes.

–Ausentismo. Meta de reducción al 5% en 2020.

3.2. Remuneraciones

Jerarquización económica y social de la docencia, estableciendo metas anuales de aumento real de las remuneraciones hasta llegar a una categoría a determinar de profesionales en el sector público nacional, con coeficientes zonales que reflejen el mayor o menor costo de vida en las jurisdicciones.

3.3. Formación y capacitación

Fortalecer la formación docente evaluando inclusive la necesidad de reacreditación de los institutos de formación. Planes de capacitación basados en las necesidades específicas de las escuelas y de sus docentes.

3.4. Otras previsiones

Lograr que los mejores maestros se desempeñen en las escuelas más necesitadas. Permitir que los que lo deseen puedan llegar a la más alta jerarquía salarial permaneciendo en el aula. Concentrar las horas cátedra de los profesores de la enseñanza media en dos establecimientos como máximo.

4. Enseñanza media, doble jornada y prioridad de las zonas más necesitadas

4.1. Nueva escuela secundaria: calidad, diversidad y competencias laborales.

La obligatoriedad de la enseñanza media en conjunción con el persistente fenómeno de jóvenes que no trabajan ni estudian y con la diversidad de vocaciones y culturas propia del siglo XXI necesitan un renovado proyecto de educación media centrado en la calidad de los aprendizajes, pero también en la diversidad de

alternativas y formatos que posibiliten distintas carreras, más “a medida” y capaces de brindar competencias laborales habilitantes.

Caminos que pueden ayudar a la “resignificación” de la escuela media son nuevas formas de participación estudiantil “posconstructivistas”, la solidaridad como pedagogía y la revalorización del trabajo.

4.2. Efectiva prioridad a las zonas marginalizadas

Sistema detallado que efectivice esta prioridad en los planes de mejora y en la asignación de recursos humanos y de capital físico.

4.3. Aumento significativo de las escuelas de doble jornada (o jornada extendida)

Otorgando prioridad a las zonas marginalizadas, para permitir que también los chicos que allí viven puedan acceder a la segunda lengua, la expresión artística, el deporte, o las tecnologías.

5. Implementación: Ley de calidad, justicia (o equidad) e inversión educativas

Un proyecto de esta naturaleza debe ser puesto en práctica a partir de una ley nacional que, además de dar continuidad a la Ley de Financiamiento Educativo –inexplicablemente no prorrogada– áúne la asignación de recursos allí prevista a la formulación de metas y a la creación de los institutos que las desarrollen, las impulsen y velen por su cumplimiento. Sería importante incluir en ella una reasignación de los ingresos fiscales originados en la renta de los recursos naturales a la formación de recursos humanos –educación, salud, nutrición– no solo por la necesidad que emerge del incumplimiento de la ley del año 2005, sino por la intrínseca racionalidad y la solidaridad intergeneracional de transformar recursos naturales no renovables en recursos humanos.

AUTONOMÍA EN LA VIDA ACADÉMICA Y PLURALISMO EN LA EDUCACIÓN*

AC. ALBERTO C. TAQUINI HIJO

Muchas cosas se encuentran en complejo debate y revisión en la Argentina de hoy. También, en otras partes.

Nace una era cuyo perfil es incierto, la forma de sentir, pensar y actuar de todo hombre se está modificando vertiginosamente. Tengo para mí que es una responsabilidad introducirnos en este debate con idoneidad y experiencia.

En la educación esto está referido a múltiples temas: su organización, su calendario, la relación laboral docente, la calidad y su evaluación, la infraestructura, los recursos y su adecuada apropiación.

También, por tener el 50% de nuestros niños por debajo de la línea de pobreza y con el fin de que lleguen sanos y aptos al proceso educativo, se hace necesario encarar en forma diferente este problema. Esto porque concurren a la escuela solo 100 días y se los debe atender desde su nacimiento en su desarrollo personal los 365 días del año, con habilidades distintas a las que corresponden al proceso educativo.

El tema sobre el que hoy quiero reflexionar con ustedes es el de la autonomía académica que está muy en riesgo.

Este debate que preocupa está presente también en muchos países y afecta la autonomía de las universidades por la tendencia a la uniformización de los procesos educativos formales y por las justificaciones del financiamiento de ellas y el de la ciencia.

La falta de autonomía hará morir en las universidades la llama de la libertad creadora y del estudio de la historia de la cultura, con el que se enriquece la sociedad a través de los nuevos aportes de las ciencias en el conocimiento y en el manejo de la naturaleza y también la comprensión y relación de las personas en la

*Conferencia pronunciada en reunión privada de la Academia Nacional de Educación, el 1 de julio de 2013.

diversidad multicultural, étnica, política y religiosa en la que nos relacionamos crecientemente.

La instrumentalización militante de una política cultural llevada al ámbito de la universidad limita la formación de sus alumnos a un particular enfoque, no dándoles la diversidad y amplitud necesarias para comprender los complejos problemas y las soluciones que para ellos surjan. Esto los condicionará a enfocar unilateralmente, desde una perspectiva que es siempre transitoria por incompleta, los complejos problemas de un mundo multicultural y crecientemente interdependiente en donde el común denominador es la persona.

Por otra parte, el enfoque sociológico militante limita la prioridad de los beneficios que las ciencias positivas generan, pese a que estas logran indudables progresos para el bienestar humano cuando abordan el estudio de los sistemas complejos, en escalas de espacio y de tiempo tanto inmensamente pequeñas como grandes, escudriñando en los sistemas desde los componentes del núcleo del átomo hasta las galaxias, en toda la génesis.

Autonomía universitaria en una sociedad global implica también muchas universidades diferentes que desde cada particular óptica enfrentan la búsqueda de la verdad.

Al ser la Universidad un lugar de asociación libre de investigadores y alumnos en una sociedad plural, esto presupone la multiplicación de instituciones con fines particulares y diversos.

La Argentina debe ver con esperanza la multiplicación virtuosa de universidades que está ocurriendo a partir de la puesta en marcha del programa que dio origen a la creación de la Universidad Nacional de Río Cuarto y la expansión e integración de la educación superior con los colegios universitarios. Ya hay múltiples instituciones diferentes con carismas propios que diferenciándose estudian los problemas.

Autonomía implica libertad académica y seguridad laboral para que los profesores y científicos puedan expresar libremente ideas casi siempre controvertidas sin poner en riesgo su actividad y empleo.

Los Estados tienen el deber de garantizar la fe pública, mediante la certificación de la calidad y pertinencia de los logros académicos de las diversas universidades. Pero eso no implica necesariamente entrometerse en los procesos y menos en los contenidos con los que las universidades ofrecen a la sociedad su aporte cultural. Deben constatar y certificar la calidad de los graduados.

También el Estado participa en la promoción de la investigación científica en las Universidades con el financiamiento que otorga, debiendo respetar propuestas de originalidad disruptora que no necesariamente transiten los caminos de la tecnocracia planificadora.

En el mundo actual este dilema más que centenario entre la autonomía y el poder está irresuelto y hoy transita por exigencias ideológicas y económicas que ponen en riesgo la diversidad institucional en toda la educación formal.

Sin autonomía, no hay libertad académica y, sin esa libertad, no hay progreso. Se la está perdiendo y por eso desde el inicio de la Academia recurrentemente vuelvo sobre ella, como lo hago hoy mediante una formalidad que no siempre utilizo para lo que habitualmente expreso por el riesgo que su pérdida presupone.

Con la autonomía se nutren los contenidos del conocimiento, que son la razón de ser del proceso educativo, el que con los valores constituye el capital humano, único recurso natural en crecimiento pleno y jerarquización constante que es motor del bienestar actuando en un medioambiente limitado y erosionado crecientemente.

La internacionalización burocrática de la currícula en búsqueda de contenidos mínimos para el ejercicio de las profesiones y la transnacionalidad de los títulos, en una sociedad global y segmentada, se contrapone en mucho con la diversidad y el pluralismo inherentes a los aportes de la investigación científica.

Los planes centralizados, con tendencia a la uniformidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, de la currícula primaria y media de los Estados nacionales y de la formación docente en ellos, no se compatibilizan con las exigencias y posibilidades de la sociedad del conocimiento y su embrionaria sucesora.

Los procesos que la sociedad percibe como representativos de su educación están encorsetados en la historia del sistema educativo formal, con la tecnología y la filosofía política de su tiempo. Ellos enfrentan hoy otras realidades, tienen una inercia poco modificable y siguen un rumbo inadecuado.

Hay poca libertad de innovación dentro del sistema y fuera de él las novedades son cotidianas cuando no sustitutivas de los procedimientos tradicionales en casi todas las actividades de la vida cotidiana. Sin embargo, ya se insinúan, por fuera del sistema, modificaciones profundas en el proceso del aprendizaje y el autoaprendizaje individual y asociado.

La injerencia de una política que limita la concepción plural de la sociedad se convierte en herramienta distorsionadora del poder. Ello no solo se contrapone culturalmente a la idea de la libertad personal y autonomía, sino que manipula ciclos, siempre cortos por insuficientes e inadecuados, de la vida de los Estados. Por eso una universidad militante contradice su esencia institucional para convertirse en un cuadro de dudoso presente y mal futuro.

Por eso, la burocratización de las instituciones educativas y su dependencia respecto de políticas coyunturales, convierten a la vida académica en subordinada al poder e impiden la realización personal de su cuerpo docente en sus obligaciones y en relación a sus enfoques culturales, sociales y del cosmos. Emerge así que todo esfuerzo que se haga para garantizar la libertad académica, resulta imperioso.

La falta de autonomía es el cepo del alma y de la creación intelectual que enriquece a los hombres y a la sociedad. Si las universidades resignan la autonomía, perderán el liderazgo de las actividades que históricamente le son propias, las que serán asumidas por otros ámbitos de la sociedad.

Pienso que tal vez sería de utilidad que en la Academia repasáramos los fundamentos y los profundizáramos para reafirmar y defender la importancia de la autonomía académica como llama vital de la creación de la cultura.

**EXTRACTO DEL DIÁLOGO DE LA SESIÓN
PLENARIA DEL 10 DE MARZO DE 2014
SOBRE ENCUENTRO INTERRELIGIOSO**

Ac. Pedro Barcia: ¿Alguna consideración?

Ac. Ana Lucia Frega: ¿Puedo hacer sugerencias para que queden y puedan ser estudiadas? O quizás se puedan analizar ahora. Yo leí en los periódicos de España, con mucha amplitud, páginas enteras dedicadas a la visita de cuarenta y cinco argentinos a Tierra Santa y, además, terminaron en una audiencia papal. Este hecho me hizo pensar en muchas cosas.

Por ejemplo, pensé en el hecho de que nosotros no tenemos, aunque, si bien tenemos tradición laica entre los miembros de nuestra corporación, hay sí presencia de figuras en el mundo católico, pero no de otras confesiones que son fuertes e históricas en nuestro país. Se me ocurre que, quizás, nuestra Academia alguna vez podría tener una sesión pública en la que se hiciera una presentación de distintas visiones de la convivencia, del momento en que inclusive se habló, supongo con un poco de cuórum de los medios, de que Argentina podría exportar un modelo de convivencia.

Es algo que expliqué mucho a mis colegas internacionales (en mis diversas actividades fuera del país): aquí en nuestro país podríamos encontrar, en la extensión de una manzana, una iglesia católica y una sinagoga, una mezquita... Por favor, yo no quiero asumir ninguna postura emblemática, pero es posible que nosotros con nuestra integración de académicos no demos mucha evidencia de esto. Entonces, en algún momento, sugiero, y siguiendo los diálogos que están filmados entre el rabino Abraham Skorka y el entonces cardenal Jorge Bergoglio, que vimos muchos, ese intercambio es absolutamente educativo. Volviendo a la gira mencionada. Fue tal el impacto en los periódicos, y no estoy hablando solo de *ABC*, estoy hablando de

El País, estoy hablando de *El Mundo*. He leído páginas enteras sobre este acontecimiento en un momento que es peculiar en el mundo internacional.

Además, dije que el Ac. Adalberto Rodríguez Giavarini era compañero mío en la Academia. Considerarlo es algo que surge de mi admiración por el gesto, pero que también surge en cierta forma de la otra cara de la moneda y es la imagen de la Argentina que está dando vuelta en los periódicos del mundo. Y los que estamos trabajando en universidades internacionales tenemos que explicar algunas veces muchas cosas que son duras de explicar. El deterioro de nuestra educación, por ejemplo. El otro tema que me permite comentar es sobre las temáticas que aparecen en la Feria del Libro. Son muy interesantes y sé que no hay mucho espacio, pero quizás podría preverse para el año 2015 alguna temática que tenga focos que permitan que el Ac. Ramón Leiguarda, el Ac. Antonio Battro, quizás yo, hablemos del tema creatividad y arte. Es decir, flexibilizar un poquito los focos y los participantes. Es una sugerencia, nada más, encontrando estupendamente bien todo lo que se lleva hecho y comprendiendo que si hay dos o tres fechas no pueden entrar todos los temas. Le agradezco, presidente, el uso de la palabra.

Ac. Adalberto Rodríguez Giavarini: Gracias, Ana Lucía Frega, por tu consideración. No solo somos colegas acá, sino que también lo somos en el Consejo Argentino para las Relaciones Internacionales (CARI).

Verdaderamente esta experiencia no es fácil sintetizarla porque, en última instancia, es un rosario de experiencias vividas, que tienen dos niveles: el primero está relacionado en cómo se lanzó este mensaje alrededor del año 2000.

El cardenal Bergoglio siempre tuvo una idea muy firme sobre este tema del Diálogo Interreligioso, y fue en este momento que lideran el padre Guillermo Marcó, el rabino Daniel Goldman y

Omar Abboud por los musulmanes con la ayuda de un grupo de hombres y mujeres que buscan el diálogo.

Para poder sintetizar, voy a seguir el punto que hizo la Ac. Frega, la Argentina tiene activos maravillosos para presentar en el mundo y lo ha hecho a lo largo de su historia, como lo remarca el Dr. Jorge Vanossi en su artículo sobre negacionismo. Al pasar el muro desde Israel a Belén uno se da cuenta de que las coincidencias llegan hasta cierto momento y que, en otros momentos, no hay coincidencias.

Los padres fundadores de la Argentina nos dieron, en el Preámbulo y en todo el desarrollo institucional, una prueba de lo que era un país que podía integrar todo y a todos, que éramos respetados en nuestras creencias más profundas. Activo de la Argentina que por ser cotidiano es subvalorado. Activo que ha sido trabajado y sostenido por todas las generaciones de argentinos.

En el año 2001 a raíz del atentado contra las Torres Gemelas, la Organización de Naciones Unidas nos pide la presentación de algo concreto. Se presentó una declaración conjunta de las tres religiones en contra del terrorismo, que fue la primera que existió históricamente en el mundo. Lo que demuestra que el Cardenal Bergoglio trabajó sobre algo que es la piel, el corazón de lo que la Argentina siente.

Esto se fue desarrollando a lo largo del tiempo, con la participación también de muchas mujeres, por ejemplo, Gloria Williams. El viaje al que me refiero se concretó a instancias de una oportunidad que es el viaje del Santo Padre a Medio Oriente. Entonces, pareció interesante ir a mostrar previamente cómo es posible que esa esperanza de construcción de paz, que es otra temática paralela a esta, pudiera mostrarse en vivo y en directo con seres humanos de carne y hueso: judíos hablando con musulmanes, musulmanes hablando con cristianos en el medio de situaciones muy complejas. Insisto, en estos momentos tenemos violencia en África con innumerables mártires cristianos pro-

ducto de esta violencia; y toda la violencia de cercano oriente que ustedes ya conocen. El viaje tenía ese propósito fundamentalmente, más que nada testimonial. Pero en última instancia no es más que representar la convivencia argentina entre nosotros, que cotidianamente se da en los barrios, como bien dice Ana Lucía. Entonces, en el medio de todo esto, hay toda una discusión semántica, filosófica y política muy profunda. Es significativa la importancia que le dio hoy y desde siempre el presidente de Israel, Shimon Peres. Quiso, con sus noventa y pico de años, dar un testimonio de que está convencido de todo esto en la entrevista que nos otorgó. Y no es fácil en estos países dar testimonio de este tipo de visión dado que parecen debilidades, cuando en realidad son fortalezas. Así que eso fue muy importante, dialogar con él.

Como no estaba el rey de Jordania, quien se encontraba de visita en Malasia, hubo que hablar con integrantes de la Casa Real.

En el momento en que fuimos a ver al primer ministro Mahmud Abbas, a quien tuvimos anteriormente en el CARI, había sido convocado por el secretario de Estado John Kerry para ver si podían desturar el tema de la paz. También nos atendió el patriarca de Jerusalén, quien también estuvo en Buenos Aires, que nos dio a todos un resumen mucho más realista que el de los políticos. Después tuvimos la reunión con Su Santidad Francisco, aspecto central de la peregrinación. Francisco estaba muy contento de tener a los cuarenta integrantes del grupo. Muy emocionante contar esto. Me parece que en ese sentido, extendiéndolo al mundo, el papa está dando una prueba de lo que hacía en Buenos Aires. Venía con un antecedente maravilloso que era el de evitar el bombardeo masivo a Siria y ahora busca desatar algunas de las situaciones más tensas. Nosotros viajamos a Belén, estuvimos en una casa de chicos discapacitados que tiene monjas argentinas y uno termina de ver cómo los argentinos dan testimonios en el peor de los lugares y las

peores situaciones humanas. Yo te agradezco, Ana Lucía, este comentario que hiciste de España, ya que yo no estoy siguiendo los periódicos de allí. Yo me encontré con algunos momentos del viaje en el suplemento sobre el Papa que ayer sacó *La Nación*. Hay un hecho crucial que destacar: estábamos todos parados en el Monte de los Olivos, en un sitio que permite ver toda la ciudad. Se estaba poniendo el sol, y se estaban viendo las dos mezquitas, el Muro de los Lamentos y el ápice donde fue tentado Jesús por el Demonio. Y alguien propuso hacer una oración en común cuando estaban llamando desde las mezquitas a oración vespertina. Uno de los miembros más jóvenes de la delegación musulmana pidió hacer el canto de una parte recitada del Corán y fue el momento más emocionante del viaje. Así que les digo, se mezclaron cosas muy personales e impactantes. Y me permito decirles a ustedes que el desafío de este viaje no es lo que se hizo, sino cómo seguir en el futuro con este testimonio, porque hay temas muy complejos para resolver. Uno de ellos es la libertad religiosa en el mundo. El 70% de la población en el mundo viviente no tiene libertad religiosa plena, según la investigación de *The Economist*. Otro tema es qué hacer en términos de cooperación por parte de todas las organizaciones, y ello nos involucra como Academia Nacional de Educación. En ese sentido, y termino con esto, nosotros hace mucho: incorporamos la enseñanza de la “Shoa” en las escuelas. La Shoa –ustedes saben– es de enseñanza obligatoria y a mí me parece de enorme utilidad, pero debemos seguir y profundizar el diálogo y la mayor comprensión entre nosotros.

DECLARACIONES:
“RECUPERAR LOS DÍAS DE CLASE PERDIDOS”

Buenos Aires, abril de 2014

Una vez más asistimos a la penosa situación provocada por la falta de acuerdo entre los gobiernos provinciales y los gremios docentes. Las negociaciones paritarias, tanto en el plano nacional como provincial, además de requerir el auténtico compromiso de las partes para resolver los desacuerdos, las obliga a considerar responsablemente las consecuencias que tiene todo conflicto gremial en la prestación del servicio esencial de la Educación. La pérdida de más de dos semanas de clase constituye un incumplimiento manifiesto de lo dispuesto por la Ley 25.864 (2004), que, en su art. 2 obliga a reponer los días de clase perdidos, art. 1, establece 180 días de clases anuales y, en su art. 2, obliga a reponer los días de clase perdidos hasta completar los 180 días dispuestos en el art. 1. Cabe recordar que el Consejo Federal de Educación, integrado por todas las provincias, estableció en su Resolución 94/2010 del Consejo Federal de Educación, art. 1, que las jurisdicciones debían cumplir 190 días. La medida de fuerza se da en un momento de grave deterioro de nuestra educación.

Si bien es legítimo el reclamo de un salario digno para la profesión docente, la suspensión de clases entra en colisión con el derecho de aprender. Nuestra ANE, siempre comprometida con nuestra educación nacional, propuso una anticipada preocupación por este dilema, a través del trabajo del Ac. Héctor Félix Bravo: *Una preocupación de relevancia: derecho de huelga vs. derecho de aprender* (1996), que invitamos a releer (www.acaedu.edu.ar).

Se ha solucionado, ocasionalmente, un problema salarial, pero no se ha dado un solo paso en beneficio de nuestra educación. Cualquier acuerdo firmado que no tenga en cuenta la recuperación de las clases perdidas es ilegal.

Por el pleno,

Jorge Adolfo Ratto
Académico Secretario

Pedro Luis Barcia
Académico Presidente

LA ACADEMIA DE EDUCACIÓN EN LA FERIA DEL LIBRO

MESAS REDONDAS DE LA ANE EN LA FERIA

Nuevamente la Academia Nacional de Educación participó exitosamente en la Feria Internacional del Libro de Buenos Aires, que se llevó a cabo en La Rural durante el 24 de abril hasta el 12 de mayo.

Para esta nueva edición, la cuadragésima, nuestra institución trabajó, al igual que el año anterior, en forma conjunta con todas las academias nacionales participantes de esta Feria. Conformaron un único stand, dividido por institución, denominado el “Stand de las Academias”.

En dicha exposición, la Academia Nacional de Educación presentó las mesas redondas, en el marco del Programa Cultural de la 40.^º Feria del Libro, que se realizó en el predio de la Sociedad Rural Argentina, Avda. Santa Fe 4201, Capital Federal.

Jueves 24 de abril – de 18 y 30 a 20 h, Sala Alfonsina Storni.

Mesa Redonda: *La disputada reforma de la escuela secundaria.*

Participaron: Académicos Pedro Luis Barcia y Jorge Ratto.

Presentó/coordinó: Ac. Pedro Luis Barcia.

Lunes 28 de abril – de 16 y 30 a 18 h, Sala Roberto Arlt.

Mesa Redonda: *La Academia Nacional de Educación en sus 30 años de vida. Colección de ediciones digitales.*

Participaron: Académicos Roberto Igarza, Avelino Porto, Antonio Salonia y Luis Ricardo Silva.

Presentó/coordinó: Ac. Pedro Luis Barcia.

Lunes 12 de mayo – de 20 y 30 a 22 h, Sala Javier Villafañe.

Mesa Redonda: *Los inquietantes resultados de los informes PISA.*

Participaron: Académicos María C. Agudo de Córsico, Alieto Guadagni y Guillermo Jaim Etcheverry.

Presentó/coordinó: Ac. Jorge Ratto.

LA ACADEMIA NACIONAL DE EDUCACIÓN EN LA FERIA INTERNACIONAL DEL LIBRO

LA DISPUTADA REFORMA DE LA ENSEÑANZA SECUNDARIA*

MARCO SINTÉTICO DE SITUACIÓN

Ac. PEDRO LUIS BARCIA

Estimo que la designación de “enseñanza *media*” está vacía de sentido, pues solo alude a una posición entre dos cabezales. La nominación alude a que “está entre dos extremos” y solo pareciera de tránsito. Tal como se designó “Edad Media” a la que estaba situada, incluso obstaculizando, entre la Antigüedad clásica y su Renacimiento¹. Y es falaz porque para un porcentaje muy alto de alumnos es el cierre de su educación formal.

Ha sido el más reformado y retocado de los cuatro niveles: primario, secundario, terciario y universitario. Pero, al mismo tiempo, nunca dispuso de una ley propia. Sí la tuvieron la primaria (Ley 1420) y la universidad (Ley Avellaneda).

En el siglo XIX realizó un excelente balance Amancio Alcorta en su libro: *La instrucción secundaria*². La fundación del Colegio

* Mesa redonda en la Feria Internacional del Libro, Buenos Aires, 24 de abril de 2014, Sala “Alfonsina Storni”. Integrantes: Académicos Jorge Ratto y Pedro Luis Barcia.

¹ Juan Mantovani distingüía entre *media* (para el primer ciclo común) y *secundaria* (para las modalidades normal, comercial, industrial, del ciclo superior). Mantovani, Juan. *Bachillerato y formación juvenil*. (1948). Presentación de Isabelino Siede. La Plata: UNIPOE, 2012.

² *La instrucción secundaria*. Buenos Aires: Lajouanne, 1886: I) La instrucción pública. II) La libertad de enseñanza. III) La instrucción secundaria. IV) La instrucción secundaria en los países extranjeros. V) Estudio de las reformas sucesivas en la instrucción secundaria. VI) Aplicaciones de las reformas. Apéndices: Plan de estudios de los colegios nacionales. Reglamento de los colegios nacionales. Como se advierte usa el término “instrucción”.

Nacional de Buenos Aires, por Mitre, data de 1863. En 1876, la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA propuso un plan para la enseñanza del nivel secundario. Y en 1884, se propuso otro para todo el país. Hubo propuestas varias de estructuración del nivel: Avellaneda, Osvaldo Magnasco, Juan Garro, etc. Ninguna de ellas decantó. Las capitales de provincias fueron fundando sus “colegios nacionales” sobre un mismo modelo.

La Ley Federal de Educación (N.º 24.195/93)³ introduce una profunda modificación con la propuesta de la EGB y el Polimodal, que desgauza la articulación tradicional de primaria y secundaria. La Ley de Educación Nacional (N.º 26.206/2006) restaura la articulación de primaria y secundaria, con modalidades.

El bachillerato fue concebido inicialmente como propedéutico a la universidad. Suponía la formación de jóvenes que deberían asumir la conducción del país como una élite. Era de carácter académico. Luego, se incorporaron otras funciones en el nivel secundario: escuelas normales, comerciales, industriales y técnicas. Fue entonces también de salida laboral.

Hoy se ha organizado en dos ciclos: ciclo básico (3 años) y ciclo orientado (3 años), este con diez orientaciones básicas⁴.

Diagnóstico sintético de la realidad de nuestra enseñanza secundaria

Es penoso dar cuenta del actual deterioro de la educación argentina y, de particular manera en nuestro caso de atención, de la secundaria, según tres fuentes: Unesco, PISA y Ministerio de Educación de la Nación. Gran parte de las situaciones en educación no tienen que ver con el Ministerio nacional, sino con otras

³ El análisis de esta ley está hecho, con su competencia reconocida, por Van Gelderen, Alfredo M. *La ley Federal de Educación de la República Argentina*. Buenos Aires: Academia Nacional de Educación, 1996.

⁴ La LEN decía ocho.

dos realidades: los Ministerios provinciales y, en lo social, con los ámbitos de los Ministerios de Trabajo, de Acción Social, de Salud.

La enseñanza secundaria constituye por sí una constelación compleja. La sensatez indica que aclaremos que es imposible encuadrar y proponer soluciones a todos los ángulos preocupantes del nivel en forma sintética. Por eso, advertimos que en la mesa de esta tarde solo plantearemos un par de sugerencias en pro de mejora de su calidad.

El actual estado de cosas responde al refrán español: “Estos lodos vienen de aquellos polvos”. Lo actual es el resultado de un proceso de decaimiento que lleva tres décadas. Nada más simplista y torpe que denunciar el estado actual como mera responsabilidad de las autoridades de turno.

Enumaré, sin entrar en consideraciones, algunas atenuantes y otras agravantes, el estado de situación:

1. La enseñanza es obligatoria pero el 52% no concluye los estudios.
2. De los que egresan, más del 54% no tiene lectura comprensiva.
3. El grado de repitencia al concluir el primer ciclo alcanza en algunas provincias el 35%. Razones del fracaso: a) necesidad de trabajar, b) no le gusta la oferta escolar.
4. Fracasan en alto porcentaje al ingreso a la Universidad: a) en el examen de ingreso, si lo hay; y b) abandonan en el segundo año de la carrera.
5. Fallan las articulaciones:
 - a. Primaria-secundaria.
 - b. Primer ciclo-Segundo ciclo de secundaria.
 - c. Secundaria-universidad.
 - d. Secundaria-trabajo.
6. El profesor “taxi” tiene poca dedicación a sus cursos, e imposibilidad de reunirse para planificar en grupos docentes y trabajar en equipo.
7. Ausencia de tutores y de equipos de orientación en el aprendizaje.

8. El índice de “clima de aula” es el más bajo en las encuestas: puesto 65 en 65 países. En algunos casos, hace de la docencia una “profesión de riesgo”. La violencia de los padres contra los maestros y de los alumnos contra estos y contra sus compañeros es tema de información periodística diaria. Hay varios miles de alumnos que declaran ir con armas blancas o de fuego a la escuela, según una encuesta del Ministerio de Educación de la Nación.
9. La indisciplina es creciente.
10. Las aulas están superpobladas, con 40 alumnos o más.
11. Hay necesidad de más escuelas. El estado de muchos edificios es lastimoso.
12. La falta de adecuación y de recursos digitales.
13. Se produce un éxodo hacia la escuela privada.
14. Hay un dilema de fierro: inclusión versus calidad.

Este último punto requiere un marco. La LEN estableció la muy positiva obligatoriedad de la enseñanza secundaria (Cap. IV, art. 29), lo que significó un incremento notable en la matrícula, y, con ello, la instalación de una complejísima situación generada por la desigualdad socioeconómica de origen de los ingresados. El encauzamiento de esta situación es sumamente arduo y se proyecta en varios planos de lo educativo. Todo encuadre y esfuerzo de mejora debe arrancar de esta realidad dura y pesante.

El gran tema por resolver en una democracia pluralista es el de las desigualdades sociales en el ámbito de la educación. Ya Edgard Faure en su informe a la Unesco, *Aprender a ser* (1972), llamaba la atención sobre una confusión frecuente entre *igualdad de acceso y desigualdad de oportunidades*: “La correlación negativa existente entre la situación económica, social y cultural de la familia y las oportunidades de acceso a las diferentes formas de enseñanza, y después de éxito, está lejos de tener efectos tan sensibles en todos los países, pero sin embargo constituye un fenómeno universal. La mayoría de sus causas son patentes para todos: malas condiciones de higiene y de alimentación, hogar superpoblado, etc.

Otros factores igualmente importantes, aunque menos evidentes, han sido puestos de relieve en la actualidad, empezando por las condiciones culturales, sobre todo las lingüísticas, que determinan el nivel y el contenido del ‘pre-saber’ de utilidad escolar. Por desplorables que sean, se trata de datos que los sistemas educativos no están en condiciones de eliminar, pero que, al menos, no deberían agravar”⁵.

Estamos en crisis en la escuela secundaria. El vocablo griego, que proviene de un verbo, *krino*, alude a “distingo, elijo, decido, valoro, juzgo”. Todas actividades intelectuales que deberíamos ejercer en estos casos. Toda crisis es ambivalente, se sabe: es una línea de cambio, de inflexión, un umbral de decisión: una oportunidad de cambio y superación.

En rigor, no hay crisis institucionales por sí. Son generadas por las personas en la administración de las instituciones; personas que gobiernan, que legislan, que administran, que dirigen, que dan clases, que tienen familia, que son alumnos... Las personas están en crisis: padres, alumnos, docentes, directivos y políticos. La responsabilidad es de muchos, no de la sociedad, sino de personas de esa sociedad, algunas con nombre y apellido.

⁵ Son recordables, por asociables con lo dicho, los presupuestos claves en los que trabaja un libro de próxima aparición, nuestro colega de la ANE, el doctor Abel Albino, y que cifra en “cinco temas axiales: 1) preservar el cerebro dentro del embarazo y primer año. En ese tiempo se forma el 80% del peso del cerebro del adulto. Si se suma el segundo año, tienen los mil días famosos. 2) Educar ese cerebro. La educación es una semilla maravillosa, pero como toda semilla necesita un sustrato donde sembrarla, y el sustrato anatomoefisiológico, anatomofuncional, es un cerebro intacto, que ha recibido buena alimentación y buena estimulación. Si no hay cerebros intactos, no hay qué cosa educar. 3) Cloacas. 4) Agua corriente y caliente. 5) Luz eléctrica. Si logramos esas cinco metas, somos una potencia en treinta años”.

Tipología de las reformas

Se abusa del vocablo “reforma” para comprender en él actitudes y medidas de muy diversa índole.

1. Improvisada. Coyuntural. Cortoplacista, día a día.
2. Calcada o de trasplante. Fuera de contexto. Ley Federal de Educación.
3. Absoluta: *tabula rasa*. Arrasamiento educativo.
4. Simplista: todo es juego, todo es taller. Se da por modas y neofilia ocasionales.
5. De actualización.
6. Estructural.

Lo primero, el marco de todo, es un proyecto de país. Se necesitan estadistas y no gobiernos que viven en la coyuntura y el cortoplacismo.

A la luz del proyecto de país se traza un proyecto de sistema educativo condicionado por el perfil de persona ciudadana que queremos lograr como egresado. Para que ese proyecto sea estable y realizable, se impone un pacto federal de políticas educativas consensuado por todas las fuerzas vivas del país.

Todos debemos empeñarnos en el cambio en busca de la superación del estado actual de cosas. Ni los apocalípticos que, desde la orilla del presente que fluye, no se mojan los pies y condenan la realidad que enfrentan, ni los integrados, que se suman en la corriente sin esfuerzo de levantar la cabeza y tomar dirección, modifican la realidad educativa. Solo los comprometidos que meten mano operativa en ella, a la luz de un proyecto, con dinámica entusiasta de superar lo que tenemos logra resultados. Son los que se meten en la corriente pero levantan la cabeza para elegir dirección, y hacia allí bracean su proyecto.

Dado el caudal de frentes que deben atacarse para ordenar y superar el estado de cosas, no es fácil definir por qué se empieza, o cuál es el problema nodal. Entendemos que es la formación do-

cente Dado el caudal de frentes que deben atacarse para ordenar y superar el estado de cosas, no es fácil definir por qué se empieza, o cuál es el problema nodal. Entendemos que es la formación docente⁶.

Cabe enumerar las deficiencias que se advierten en los dos ámbitos propios de formación del profesorado para el secundario: universidades y profesorados terciarios⁷. Sin intención de exhausitividad, cabe precisar algunos puntos clave:

1. En el tratamiento de las disciplinas pedagógicas suele darse un exceso teórico y una tendencia a un neofilismo versátil. Según la última onda europea en teorías educativas, adoptadas en forma acrítica e inadecuada a nuestra realidad, como fue el caso del constructivismo. Al mostrar poca proyección contextual y referencia a la realidad de aula, se las siente verbalistas. Hay que reconciliar a los aspirantes con la pedagogía.
2. Las didácticas y su aplicación. Entre las condenas despistadas que se dieron y las muertes anunciadas, una fue la de la didáctica. Ello generó una reducción gradual de orientaciones concretas y pautas operativas, pasos graduados, etc., procedimentales en la transferencia de los contenidos. El segundo efecto fue la reducción acusada de prácticas de enseñanza frente a alumnos. Egresan profesores con 10 (diez) horas de práctica, entre observaciones y dictado al frente de alumnos.
3. Licenciados que dictan como profesores en secundario y arbitrarias equiparaciones de títulos para habilitar docentes.

⁶ La ANE está aplicada a una propuesta orgánica sobre esta cuestión. Casi siempre la parte del león de las reformas se lo lleva el currículo por enseñar y los planes de estudio para primario y secundario, no así currículo y planes para formación de docentes.

⁷ En la compulsa de los planes de estudio de las universidades argentinas, solo tres se mantienen en un punto de sensatez formativa de sus cursantes. Otra es la realidad interna de cada asignatura y grado de realismo pedagógico.

4. Alumnos regulares del tercer año –y a veces segundo– de los institutos de profesorado y de la universidad son habilitados para asumir cátedras en secundario.
5. La universidad no forma a los profesores para el secundario, sino para ayudantes y carrera docente en la universidad misma.
6. La positiva figura del egresado en la Reforma Universitaria se ha desvirtuado. El egresado era el que, con unos años de práctica de la profesión en la realidad de las aulas argentinas, retornaba a la universidad para aportar su experiencia. Ahora se trata de una absoluta endogamia. Nadie viene del mundo exterior.
7. La universidad no forma en contenidos fundamentales: lectoescritura, literatura juvenil, oralidad, lectura y comprensión de textos, ni su metodología, etc.
8. Tampoco atiende a la aplicación a nivel secundario de los contenidos que desarrolla, selección, adecuación, etc.

El académico Jorge Ratto y yo no hablamos “por libro”, sino por larga experiencia como animales natos de aula. También hemos leído algunos libros sobre los temas que abordamos, pero ellos no son aquellos que se nos *pro-ponen*, al decir de los chinos, como “barrera de bambú” entre la realidad y nosotros. Sí hemos aprovechado los *libros puentes* o pontoneros. No se nos podrá atribuir, y lo decimos con natural orgullo de vidas consagradas a la docencia, lo que el papa Francisco llama “el pecado del *habría-queísmo*” (*Evangelii gaudium*, 96). Parece denuncia propia para tantos intelectuales argentinos que ventanean y pontifican, pero no hacen. Diariamente ensayamos, probamos, experimentamos en busca de lo ideal, con todo el riesgo que eso significa. En la *Iliada*, Homero dice que el objeto de la educación es “lograr un hablador de palabras y un hacedor de hechos”. La mayoría de los egresados de los profesorados –no por su culpa, por cierto– son, como diría

la cachetada verbal que Pero Muñoz les propinó a los Infantes de Carrión: “Lenguas sin manos”.

Bibliografía básica

La bibliografía sobre nuestra escuela secundaria y las propuestas de mejora y cambio es vastísima. Son numerosos los documentos de los ministerios nacional, provinciales y de la CABA sobre el nivel⁸.

Proponemos una selección de libros:

Señalemos, inicialmente, que tres de las obras premiadas en nuestros concursos anuales de la ANE corresponden a ese ámbito: FILMUS, D.; KAPLAN, C; MIRANDA, A.; MORAGUES, M. *Cada vez más necesaria, cada vez más insuficiente: Escuela media y mercado de trabajo en épocas de globalización*. Buenos Aires: Academia Nacional de Educación-Santillana, 2001.

BARBOZA, R.; BOYKO, R.; GÁLVEZ, C.; SUPPA, M. *Educación media y cultura adolescente. Desafío del siglo XXI*. Buenos Aires, Academia Nacional de Educación, 2003.

FERREYRA, HORACIO ADEMAR Y OTROS. *Educación secundaria argentina. Propuestas para superar el diagnóstico y avanzar hacia su transformación*. Buenos Aires, Academia Nacional de Educación-Noveduc, 2009.

BRASLAVSKY, C. (COMP.) *La educación secundaria. ¿Cambio o inmutabilidad? Análisis y debates de procesos europeos y latinoamericanos contemporáneos*. Buenos Aires, Santillana, 2001.

GALLART, MARÍA ANTONIA. *La construcción social de la escuela media*. Buenos Aires, La Crujía 2006.

⁸ El CFE ha producido un importante conjunto de *Normativas. Resoluciones del Consejo Federal de Educación acerca de los niveles del sistema educativo*. Buenos Aires: 2014; lo referente a la secundaria se recoge en las pp. 159-318.

El Ministerio de Educación de la CABA ha editado abundante documentación y una propuesta integral de secundario orientado.

- JACINTO, C. Y TERIGGI F. *¿Qué hacer ante las desigualdades en la educación secundaria?* Buenos Aires, IIPE-UNESCO-Santillana, 2007.
- ROMERO, CLAUDIA. *La escuela media en la sociedad del conocimiento.* Buenos Aires: Noveduc, 2004.
- TENTI FANFANI, E. (COMP.) *Educación media para todos.* Buenos Aires, IIPE-Altamira-Fundación OSDE, 2003.
- TIRAMONTI, G. (COMP.) *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media.* Buenos Aires, Manganial, 2004.

PROPUESTA DE COMPETENCIAS PARA MEJORAR LA CALIDAD DE LA ENSEÑANZA SECUNDARIA

Ac. PEDRO LUIS BARCIA

Rasgos del perfil del egresado

Solo enfocaré un aspecto de posible mejora de la enseñanza secundaria en pro de su calidad: la propuesta de diez competencias¹. Respaldan mis dichos treinta años de docencia en nivel secundario, desde cursos nocturnos para adultos, colegios privados, colegios oficiales, colegios especiales, etc. Cuarenta años como docente de una universidad pública de peso, la de La Plata, como formador de profesores para nivel medio, en un área básica: la Lengua y la Literatura. Coordinador de los cursos de ingreso a dicha universidad, durante un lustro. Veinte años como profesor de un primer año universitario en una Facultad de Comunicación, donde recibo cada marzo un centenar y pico de muchachos y chicas, en los que puedo leer sus rasgos como egresados del nivel de donde provienen²; profesor fundador de institutos de formación docente de La Plata y Berisso, etc.³.

¹ Obviamente, la secundaria es una constelación: presupuesto, edificios, superpoblación por aula, equipamiento escolar, diagnóstico escuela por escuela, red de escuelas, actividades solidarias, deportivas y artísticas, becas, planes de recuperación, tutorías y cursos de apoyo al aprendizaje, evaluaciones varias, y un lato etcétera.

² Si las conclusiones a las que arribo se apoyan en emergentes de clase media alta, de buenos recursos económicos, mucho más podrá decirse, en cuanto a carencias, de aquellos que no tienen ese nivel que, básicamente, se sabe, ayuda a la promoción personal.

³ Señalo elementos biográficos porque cada día estoy más convencido de esa corriente de interpretación que se ha asomado hace unos años y que sostiene que la biografía de un filósofo –*servata distantia*– condiciona la concepción de su sistema. Releamos *Las raíces del pensar*, una obra olvidada de José Luis de Imaz, que lo expone con nitidez. Soy lo que se llama, en léxico castrense, un “oficial de campo”. Un oficial de campo, digo, no un general de escritorio. Si usted quiere, un práctico. Gimeno Santillán dice: “Solo los que siendo prácticos escribieron sobre sus prácticas

No hablo por libro, sino por aula⁴. Conozco la batalla en su terreno, no en la mesa de análisis, o como dicen los militares, “teatro de guerra”. Hago declaración jurada de mis bienes experienciales y, apoyado en ellos, digo con la ironía de Neruda: “Dios me libre / de inventar cosas cuando estoy cantando”.

Tenemos un marco para considerar la cuestión de la enseñanza secundaria, la Ley de Educación Nacional, y disponemos para la reflexión y el diálogo del “Documento preliminar para la discusión sobre la educación secundaria en (*la*) Argentina”⁵ (borrador para el debate, octubre de 2008), preparado por el Ministerio de Educación y avalado por el Consejo Federal de Educación. Este documento tiene las mismas características de la Ley Nacional de Educación: es un conjunto de propuestas altamente encomiables⁶ y con las cuales, salvo un par de ellas, es difícil no coincidir, cuando se abre la consulta⁷.

Atendamos a la advertencia del sapiente Edgar Morin: “No está en marcha una reforma educativa: tenemos instrumentos legales que pueden ser eficientes si se aplicaran con sabiduría”.

han perdurado”. Las autocitas no responden a intenciones egotistas, sino a sugerir en qué sitios amplió lo que aquí, por fuerza de tiempo y espacio, sintetizo; y, en segundo lugar, para mostrar la sostenida continuidad personal en las preocupaciones que acá expongo. La coherencia es un valor en extinción.

⁴ Véase Barcia, Pedro Luis. “La única realidad es el aula”, en *Los intelectuales y el país de hoy*. Buenos Aires: La Nación, 2004, pp. 231-237.

⁵ Los documentos oficiales, siguiendo extraviadamente a la Unesco y no a nuestra realidad lingüística, le quitan “la” al nombre de nuestro país, cuyo nombre es “República Argentina”, o, abreviado “la Argentina”, adjetivo sustantivado. No “Argentina”.

⁶ Muchos de los cuales, como los argumentos del filósofo Berkeley, “no admiten la menor réplica ni causan la menor convicción”.

⁷ No el debate; eso es entre nosotros, los ciudadanos, no con el gobierno. Hay un procedimiento actual que confunde consultas a diversos niveles, con diálogo. En las rondas de consultas se escucha lo que dicen otros de una propuesta, pero no se discute nada, no se dialoga, no se responde nada en absoluto, no se defienden las propuestas. Se trata de una audiencia silenciosa, sin respuesta. Después se dice: “Hemos consultado...”, y averigüe usted qué han tomado de lo oido. Pero se ha cumplido, falazmente, con una forma aparente de diálogo. Esto de la “consulta” es una figura que, por supuesto, no responde al diálogo democrático del que habla Dewey, pero es uso radicado en los gobiernos.

Pero, dada su amplitud oceánica, cabe preguntarse cómo será su reglamentación, que es cuando comienza a ponerse pie en la realidad y dejamos de ser nefelibatas. Y sabemos que la reglamentación puede –caso de la Ley Federal de Educación– hasta alterar el espíritu de la ley. La implementación de lo sanamente dispuesto es el potro por domar.

Es cierto que toda ley de educación es utópica, en el sentido de que la utopía propone lo que no tenemos y aquello a lo que aspiramos, y esto es saludable. La utopía es confundida por los torpes con algo *imposible*. No, es algo *inexistente*. Hacia ella marchamos. La utopía pedagógica es una máquina de fotografía que adelanta. Funcionará si sus bases son realistas, como el salto en alto, en largo o con garrocha; si no, aterrizará, se hará tierra, o no saldrá de ella, derrapará. La utopía nace de una atención profunda a la realidad que nos revela sus carencias. Le pediría a la ley adveniente que cumpla con las tres “p” ideales: “poco, posible y permanente”. Sé que es mucho pedir tan poco, en medio de nuestra locuaz logofilia legislativa. La ley aplicable en estos casos es la del arco. Lo importante es que lo utópico sea posible; si no, vamos al muere con estúpido entusiasmo.

Aspiramos a alcanzar como meta calidad educativa. A ella se refieren los art. 4 y 11 y todo el título VI, arts. 84 a 99, de la Ley 26.206. La nueva Ley de Enseñanza Secundaria, obviamente, se basará en la de Educación Nacional. Esta restablece la estructura de los cuatro niveles de la llamada Ley Salonia: Inicial, Primario, Secundario y Superior. Se trata de una restauración, después de la experiencia de la Ley Federal.

Primera observación, la Ley Decibe no fue analizada: simplemente fue anulada. Tenemos una tendencia al adamismo legislativo: cada gobierno comienza de una *tabula rasa*, desconociendo la historia precedente⁸.

⁸ No se ha aprovechado nada de lo bueno que la Ley Federal aportó. No se la examinó, se la condenó en bloque. Quienes trabajaron en ella y luego la sustituyeron por otra deben saberlo bien. Lo curioso de esta situación es que muchos de los que

Segunda observación: la Ley 26.206 fija cuatro niveles y ocho modalidades de Secundaria, en dos ciclos: básico y orientado (art. 17).

Tercera observación: la CABA se encontró con casi un centenar de orientaciones. La LEN fija ocho modalidades, ampliadas hoy a diez, como comunes para todo el país, títulos de bachiller en: Ciencias Sociales y Humanidades, Ciencias Naturales, Economía y Administración, Lenguas, Arte, Agro y Ambiente, Turismo, Comunicación, Informática, y Educación Física. Y, además, títulos técnico y artístico.

Cuarta observación: se ha fijado la obligatoriedad hasta el final del secundario. Ponderable medida.

Voy a detenerme solo en diez competencias⁹. Mi atención está puesta en la función del secundario como formadora de personas.

fueron los Luteros reformistas anteayer con Decibe, ayer, fueron los Ignacios contrarreformistas de la nueva Ley 26.206. No hubo autocrítica, ni hubo el menor gesto de exculpación, ni reconocimiento de lo mal hecho. Este encubrimiento no hace creíbles a las personas, con natural derecho a equivocarse. Quien fuera asesor de San Luis, con la reforma decibeaba, luego encabezó la barrida de la ley que defendió. *¡Oh tempora...!*

Cuando la Ley Federal, con voluntad de aportar al cambio, organizamos el primer curso para Directivos (DICE), en tres niveles, en la Universidad Austral. Pasaron por ellos más de 700 directivos de colegios secundarios. Nuestro librito, Barcia, Pedro Luis. *La elaboración del PEI (Proyecto Educativo Institucional)*. Buenos Aires: Universidad Austral-García Ferré, 1998, ayudó, modestamente, a cientos de colegios a tomar conciencia de sí, delinear su fisonomía institucional y definir su proyecto. Animamos, también, la elaboración de un vocabulario para los docentes, apampados frente a la jerga lingüístico-retórica de los documentos oficiales: Grillo, María del Carmen y Patricia Nigro. *Las palabras de la lengua. Vocabulario de las ciencias del lenguaje para niveles medio y superior*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata, 2000.

⁹ Dussel, Inés, Andrea Brito y Pedro Núñez. *Más allá de la crisis. Visión de alumnos y profesores de la escuela secundaria argentina*. Buenos Aires: Fundación Santillana, 2007; lo cit. p. 237. Es un aporte muy interesante el de Inés Dussel y colaboradores. *Más allá de la crisis* expone, estadísticamente, que, consultados docentes sobre la función de la escuela secundaria, las respuestas básicas fueron: seguir estudiando en la universidad o terciario, 34,3%; conseguir un trabajo, 21%; tener cultura general, 21%; manejarse con independencia y autonomía, 9,4%; saber relacionarse con otros, 7,7%; tener una mirada crítica, 3,8%; ninguno de estos aspectos, 2,9%. Si se observan estos porcentajes, veremos que varios son asociables y sumables, a la hora de

La persona es un individuo dotado de naturaleza espiritual y de dignidad impar. Su realización plena supone libertad, pensamiento crítico, responsabilidad, sentido ético y escala de valores, sentido estético, respeto y tolerancia frente a otra persona, capacidad de diálogo y de solidaridad social.

A la luz de las cohortes que recibo en un primer año universitario, leo las falencias o incompetencias que, en la última década y media, se han ido acentuando. Y hago reflexiones sobre cada realidad. Re-flexionar supone inclinarnos una y otra vez, con flexibilidad sobre la realidad. Siempre he querido ser un *intelectual*, es decir, “el que lee adentro de la realidad”, el que supera la costra de la apariencia y alcanza el meollo. En nuestro país escasean los *intelectuales* en esta acepción y sobran los puramente teoréticos y los *proyelectuales*, esto es los que proyectan sobre la realidad lo que van a “leer” en ella¹⁰. Sabato, que conoce nuestra índole, advierte a los seudointelectuales argentinos: “No se pueden explorar cavernas con globos aerostáticos”. La falta de realismo en quienes se ocupan de la educación, por falta de contacto con la realidad escolar y de aula, es grave.

bosquejar el perfil del egresado: tener cultura general, manejarse con independencia y autonomía, saber relacionarse con otros y tener una mirada crítica, constituyen más de la mitad de las opiniones asociadas (59,1%).

¹⁰ Es la trampa del prestidigitador fraudulento. El buen mago, hurga en la galera de la realidad y saca de ella el conejo escondido en el doble fondo. El mago *proylectual* lleva el conejo en la manga, y lo mete en la galera para sacarlo después. Es un ideólogo congelado: ve lo que proyecta. La realidad es para él una carpeta del test de Roschard. No es un ideólogo vivo y pensante, cuestionante y reflexivo, que es el honesto y valioso.

Se me acuerda una anécdota ocurrida en la década del treinta del siglo pasado. Vinieron militares alemanes a hacer maniobras conjuntas con el Ejército argentino. Al irse, los alemanes adoptaron el barbijo en el casco, por su practicidad, advertida por ellos en el uso argentino. Los argentinos, a su vez, suprimieron el barbijo porque no lo usaban los alemanes que nos visitaron, famosos por su poder militar.

Auscultar nuestra realidad es la base de toda reforma. No importar formas trasplantadas, como se hizo con la Logse. Trasladamos la ley española y toda su bibliografía, y hasta la hamaca locutiva: “alumnos y alumnas, profesores y profesoras”, de inextinguible enunciación. Y luego, durante diez años dejamos al trasplante que se desarrollara sin ninguna atención. Ni siquiera observamos las correcciones –ya que se trataba de mimar– que los españoles hacían al sistema adoptado. No tenemos la cultura de la evaluación. Cumplida la década, advertimos el fracaso.

Para el logro de cada una de las competencias, hago una doble propuesta realista: a) de formación docente, y b) de aplicación en aula. Vamos por las competencias por lograr en el alumno egresado.

1. Consolidar su relación con la realidad en dos dimensiones: la inmediata y la mediata

La creciente habitualidad en los adolescentes, iniciada en la infancia y afirmada en la adolescencia, de convivencia con lo virtual y sus mundos maravillosos, le ha ido dejando una impronta, cada día más acentuada. Esa convivencia ha ido creciendo en forma incesante y afianzándose en una relación cotidiana, en forma gradual y continua, hasta hacerse en él un hábito del cual no puede casi prescindir. Es una segunda naturaleza. No es necesario que esa relación llegue a estados de adicción enfermiza –lo que, sin lugar a dudas, vamos comprobando cada día, en noticias periodísticas–, para que su influencia genere efectos palpables en sus conductas. Ha cambiado en los adolescentes sus formas de contacto con la realidad y la percepción de esta. En este tránsito, el balance nos dice que han ganado y han perdido. Es falsa la opción antitética entre las dos galaxias, la Gutenberg y la Flemming, lo que se exige hoy es la articulación. En el campo educativo faltan puentes

pues las ofertas de ambas son complementarias y no excluyentes¹¹. Necesitamos docentes pontoneros.

En el adolescente, todo converge hacia el solo ángulo imantando que es el atractivo mundo de la virtualidad. Lo que comienza por ser un *entretenimiento*, es decir, lo que ocurre “entre dos momentos importantes” pasa a ser lo central. Lo que se debería tratar en una *diversión*, entendiendo como la voz lo indica, como un apartarse ocasional en el curso de un camino, como descanso y solaz, necesarios en medio de trajines que la vida diaria acarrea, pasa a ser la *residencia*. Ya no se trata de una frecuentación adventicia, sino de la actividad que se come la parte de león del día de los adolescentes¹².

La promoción de productos, aparatos, programas se articula en red para convertir al muchacho en un consumidor compulsivo. Toda la carga de la publicidad, desde todos los ángulos, arrecia su lluvia radiactiva electrónica, diría Eco, para lograr su objetivo. Y el adolescente consume su tiempo en vivir virtualmente. Un primer efecto es el del desapego a lo que debe ser la vida familiar participativa normal¹³. Toda deserción de una función natural social acarrea una perversión en las relaciones, como es el caso de los padres permisivos por amiguismo. Vintila Horia dice: “El joven se rebela contra el padre sin autoridad, no contra la autoridad de los padres”.

Uno segundo efecto de la *vida vicaria virtual* (podríamos llamarla “vvv”) es la competencia que plantea con los tiempos que debe dedicar a sus estudios. Lo que ya hace medio siglo definió Marshall McLuhan como “el aula sin muros” se ha instalado

¹¹ Barcia, Pedro Luis (Coordinador). *No seamos ingenuos. Manual para la lectura inteligente de los medios*. Buenos Aires: Santillana, 2008; Colec. Aula XXI.

¹² Para muchos de los aspectos de lo expuesto puede verse: Barcia, Pedro Luis. *Comunicación y adolescencia*. Buenos Aires: ANE, 2014; separata del *BANE*, nros. 92-93, diciembre de 2013.

¹³ Me llega un correo en que se reproduce la reflexión de un muchacho: “Hoy me quedé sin Internet y bajé a la sala. Estaba mi familia allí y hablé con ellos. Son buena gente”.

como una estructura sólidamente invisible y omnipresente. Pero, además, avanza oleosamente con su didáctica espectacular¹⁴.

En la medida en que la escuela no ha incorporado los recursos de la nueva electrónica a sus actividades, el divorcio se acentúa. Para ello, claro, tenemos una gravosa dificultad: la falta de actualización de nuestros docentes en su trato con el mundo electrónico¹⁵. Se ha avanzado en la distribución de cientos de miles de *netbooks* entre los alumnos¹⁶. Se está procurando la urgente formación o actualización electrónica de nuestros docentes a través de algunos programas del Instituto Nacional de Formación Docente. Pero el páramo es vasto. Ya algunos países europeos han articulado los manuales de estudio con los sitios electrónicos. Estamos haciendo avances en nuestro país en algunas editoriales de manuales. La clave en este campo radica en que los que somos “inmigrantes digitales” (M. Prensky) con vocación docente somos quienes podemos articular dos mundos. Somos los pontoneros¹⁷.

Esta indigencia tecnológica y la falta de competencia docente en el campo facilita que el muchacho se apueble cada días más en el hospitalario, colorido, atractivo mundo virtual. Mundo que tiene la potencia magnética que los antiguos llamaban *fascinum*,

¹⁴ Barcia, Pedro Luis. *Proyecciones pedagógicas del pensamiento de McLuhan*. La Plata: Colegio de Profesores Diplomados, 1988.

¹⁵ Ya lo señalaba hace varios años Emilio Tenti Fanfani, en su libro *La condición docente*, investigación comparativa con cifras estadísticas reveladoras y alarmantes sobre la realidad argentina: el 63,2% de los docentes no ha producido ningún texto en una computadora. El 72,4% de nuestros docentes jamás usó correo electrónico. El 16,1% lo hace cada 15 días y el 7,3% diariamente. El 71,5% no ha navegado jamás por la Internet. El 19,5% lo hace cada 15 días y el 4,1%, diariamente. El 92,7% nunca ha participado en listas de discusión por correo. La relación amigable con lo digital por parte de los docentes ha mejorado, pero se mantienen las diferencias en la frecuenciación. Esto profundiza la brecha digital entre la supuesta baquia de los jóvenes y la insegura competencia del docente.

¹⁶ Apostemos al plan Conectar Igualdad, abierto a múltiples posibilidades.

¹⁷ Seré machacón con la palabra “pontonero” hasta que se imponga. Barcia, Pedro Luis. “El enfoque comunicativo en la enseñanza de la lengua”, en Palacios, Alfredo R. y Pedro Luis Barcia. *Cuestiones educativas. Lengua y matemática*. Buenos Aires,: Magisterio del Río de la Plata-Consudec, 1997, pp. 24-36.

que más allá de la mera traducción que indica “fascinación, hechizo, encantamiento”, suponía un sortilegio por el cual se ligaba la víctima a una fuente de poder.

Me gustaría recordarles el brevísimo y cruel cuento “Frente al televisor”, de Richard Matheson¹⁸. “*Eat, eat...*”, dice el televisor y se come a los chicos, los deglute. La ironía de que los chicos creen que se alimentan de las imágenes y es la tele la que los devora. Algo vecino se está dando con los nuevos medios y sus consumidores adolescentes. Hoy la chica o el muchacho llevan en su bolsillo el caníbal potencial: el celular. Les come minuto a minuto la vida, por mala administración. No estoy en contra su uso, al contrario¹⁹. Estoy por su domesticación prudencial y didáctica. El lema es “hacer del celular un instrumento didáctico”, para desplazarlo de su condición de amo del usuario. Pasarlo de dueño y señor a ancilar²⁰.

El colegio debe enseñar el uso efectivo y diversísimo del correo electrónico, la consulta de diccionarios en líneas, las vías electrónicas para despejar dudas idiomáticas, el acceso a tantas y valiosas bibliotecas virtuales (como la Miguel de Cervantes, de Alicante, o la de la Academia Argentina de Letras), el manejo diestro de buscadores para guglear información en sitios seguros, la compulsa de enciclopedias confiables, los peligros del chat, el respeto a la propiedad intelectual, respecto de lo que se toma del mundo virtual, etc.

O llevamos la realidad a lo electrónico, o traemos lo electrónico a la realidad. Pero debemos romper el *fascinum* que atrapa porque le dejamos el campo libre, sin competencia docente.

¹⁸ Es el autor de la novela de ficción científica, llevada al cine con eficacia con el título de *Soy leyenda*.

¹⁹ Los latinos hablaban también del celular cuando plasmaron la sentencia: *Abusus non tollit usum*.

²⁰ Véase Barcia, Pedro Luis. “Las nuevas tecnologías ¿motivan? Dar clase con un celular”, en Ottobre, Salvador y Walter Temporelli. *Profe, no tengamos recreo. Creatividad y aprendizaje en la era de la desatención*. Buenos Aires: La Crujía, 2011, pp. 151-152.

Un primer efecto serio que genera esta habitación prolongada en el espacio virtual es el deterioro, insensible en su proceso, pero acusado en sus efectos, de la atención, que no es otra cosa que la aplicación de la mente a un objeto. Usted me dirá que el muchacho presta absoluta atención a la *play station* o a los interactivos juegos electrónicos. Así es. Pero advierta que lo que lo tiene concentrado en ellos es el vertiginoso movimiento de la escena, el vórtice cambiante de estímulos que lo acicatean y le exigen estar prendido al juego. Ese ejercicio es el que genera en él el hábito del zapineo mental, que se le hace al muchacho segunda naturaleza y le impedirá aplicar la mente reposadamente a un solo objeto inmóvil: el ojo puesto en el microscopio o en el telescopio, las dos ventanas inagotables hacia las dos dimensiones pascalianas del universo. Los jueguitos desarrollan en el muchacho y la chica una creciente rapidez de percepción y formas de reacción con decisiones instantáneas. Son valores positivos. Se ha perdido, en cambio, el hábito de observar con detenimiento lo que no muta o lo que cambia muy lentamente, porque no se halla en ese objeto estímulo sensorial. Y sin la atención no hay estudio, ni comprensión de un texto, ni comparación de dos realidades propuestas, ni, en el futuro, investigación científica. La discapacidad atencional va creciendo. Lo tenemos más que probado. George Simmel decía hace un siglo: “El éxito de cada lección se basa en que el niño preste atención. Toda atención es, en realidad, expectativa. Es un estado de tensión hacia el siguiente momento. [...] La atención tiene dirección, por que va más allá de lo actual”. Pero, a renglón seguido advierte al docente: “Atomización y monotonía son los enemigos comunes de la expectativa y, por tanto, de la atención”²¹. La atención debe ser educada en dos dimensiones: intensidad y durabilidad. Los juegos electrónicos desarrollan la primera; el rompecabezas, la segunda.

²¹ Simmel, George. *Pedagogía escolar*. Barcelona: Gedisa, 2008 (Curso de 1915-6), p. 59.

Enseñar al muchacho a mirar con aplicación sostenida o a considerar con tiempo objetos inmediatos de su atención; y, luego, mirar en torno de sí, a ver su circunstancia, el mundo que lo rodea. A situarse en lo habitual y a situar cada objeto de su consideración en un contexto.

Demos un paso más adelante, incursionando en la realidad. Mirar en torno de sí, ir más allá de lo suyo, de su grupo, y ocuparse de lo que pasa en su país.

La relación humana directa se está afectando por creciente inarticulación²². Que el alumno sepa distanciarse, oportunamente, del *fascinum* virtual, y sepa aplicarse a estimar la realidad, darle el debido tiempo de consideración, de atención, y si es posible, de reflexión sobre ella. Enraizarlo en la realidad que está allí detrás de él, agazapada: en tanto, con inconscientes juegos del índice sobre el botón izquierdo, el muchacho pasa de la iniciación de las Olimpiadas en Japón, a la guerra de dinosaurios o la exploración galáctica, el último festival de rock, etc., la realidad aguarda a sus espaldas. Es paciente y vuelve siempre por sus furos²³.

²² En fin, para abandonar este punto –no existen temas cerrados sino abandonados por el expositor–, quiero recordar lo que me contó un taxista. Subo al auto e iba leyendo *La cuarta pantalla*, obra de Roberto Igarza y Vacas, recién salida del horno editorial. “¿Qué lee?”, me espeta. Cierro el libro y le explico, y cuando estoy hablándole del chateo en la tercera pantalla, me interrumpe. “Le voy a contar algo”, me dice, y sin esperar anuencia, me narra lo que sigue. “Todos los sábados, llevo a dos chicos de diez años, vecinos, a un cíber, porque los padres tienen un segundo trabajo de 9 a 14 h. Los chicos traen su mochilita con un sánguche y una gaseosa y los dejo en el cíber y los paso a buscar a las 13.30”. “¿Y qué hacen ellos todo ese tiempo?”, le pregunto. “Conversan entre ellos”, me dice. “Bueno, menos mal, se contarán las novedades de la semana”. “Sí, me dice el taxista, pero conversan a través de las computadoras, por Internet”. Esta revelación me desanimó para el resto del viaje. Baste este ejemplo para encarnar una realidad repetida de estar de espaldas a la realidad, y en todo caso, filtrarla digitalmente.

²³ Hoy se está dando un nuevo fenómeno en los adolescentes, no juegan a juegos electrónicos: miran en sus pantallas cómo juegan otros. Una vuelta más de distanciamiento en el contacto con la realidad. Hoy abundan los chistes sobre el tema de la incomunicación que genera el abuso de los medios: “Bar: entre, no hay wifi, se puede dialogar”.

Si el alumno adolescente no tiene contacto con la realidad en distintos niveles, no podrá ejercer, a partir de la observación, el ejercicio de la inducción, ni apoyar en ella su pensamiento especulativo, en el cual debe ejercitarse para crecer como criatura pensante. Está paralizado en una actitud de recepción pasiva sin salida al pensamiento propio, atrapado cada vez más por el mundo virtual. Todo visto, impreso en su pupila desde afuera, sin margen de elaboración personal.

La virtualidad, campo tan rico, inagotable y desafiante si los hay, no puede constituirse en el territorio de residencia del muchacho o la chica. Si lo virtual lo retiene en su red, opera como el *soma*, la sustancia que se administra a los ciudadanos en ese mundo totalitario de falsa paz y sosiego, para evitarle el pensamiento crítico y disidente, que describe *Un mundo feliz*, de Aldous Huxley, y cuyo adjetivo titular es una falacia, pues se trata de una cacotopía y no de la eutopía que se propone titularmente.

Si no está atento a su contexto familiar, educativo, social, político, y solo pendiente de su grupúsculo o tribu, mal materia humana básica de ciudadano tenemos en él. El desinterés político del adolescente y luego joven se comprende en este desapego a toda realidad que no sea la virtual.

“Toda educación es adiestramiento para no fantasear”, dice Ellemire Zola. Una cosa es la fantasía creadora, notable motor cultural, y otra, el *fantasticare* diluyente, el entresueño que entontece y conduce a vivir en una nube de lo que sea. La frase del filósofo español Xavier Zubiri debería estar en el frontispicio del Palacio Sarmiento: “La educación es el arte de instalar al hombre creativamente en la realidad”.

Propuestas

1) Formación docente

- a) Incorporación de la gramática y la retórica de los lenguajes mediáticos, de sus efectos e influencia y de su análisis crítico.

tico en la formación de los docentes, de particular manera los de lengua.

- b) Aprendizaje del manejo de los recursos electrónicos (c. e., gugleo, chat, etc.) y su aplicación didáctica en el aula, para todos los docentes.

2) Aplicación en aula

- a) Observación y análisis de figuras simples y complejas,
- b) De situaciones inmediatas, en relación con su contexto;
- c) De situaciones de la realidad argentina, con estimativa y reflexiones.
- d) Incorporación real de la enseñanza de la gramática y retórica de los lenguajes mediáticos, de sus efectos en el aula, y de su análisis crítico.
- e) Aplicación a ejercicios concretos de aula en la práctica de correo electrónico, gugleo en búsqueda de información varia (diccionarios de la lengua, de idiomas, de dudas, técnicos, enciclopedias, bibliotecas, etc.), mensajes digitales, participación en blogs, riesgos del chateo, sitios confiables.

2. Dominar sus actitudes, controlar sus emociones, robustecer su autoestima, crecer en su autoconocimiento y en su autoconducción

La LEN actual habla poco de la formación del alumno como persona. Tiende a considerarlo primordialmente en su dimensión social, como ciudadano. Nadie es buen ciudadano si antes no es persona plena de bien. Tampoco se detiene en el conocimiento y dominio de sí mismo, la autoestima, la dimensión de la interioridad, como objetivos por lograr, esenciales, en el educando secundario.

La formación actitudinal es la menos desarrollada en el nivel secundario, pese a que las planificaciones siempre la mencionan entre los objetivos. Pero hay tres razones básicas que han operado para generar su postergación. La primera es la prevalencia que tradicionalmente se ha dado en la práctica docente a los contenidos con-

ceptuales, por sobre los procedimentales –estos muy postergados, a un distante segundo plano–, y por sobre los actitudinales. Lo segundo es la falta de preparación de los docentes para la enseñanza de los actitudinales y la formación de los adolescentes en lo que hace a la educación emocional y manifestación de las actitudes concordes. La tercera es la fuerte presión que ejerce en ese nivel del desarrollo psicológico lo que llamo la “cultura sedimentaria”.

La educación emocional del adolescente es ardua y los docentes no solemos estar preparados para ella. Es inútil que se la incluya en el currículo si no va acompañada de una previa formación docente para esa forma de alfabetización. Hemos hipertrofiado por décadas el peso del coeficiente intelectual del alumno en las evaluaciones, y ello nos ha cegado el plano de la “inteligencia emocional”, concepto elaborado por Peter Salovey, y desarrollado en el popularizado libro de Daniel Coleman. “Un murmullo emocional” atraviesa cada minuto de nuestra vida. Pesa, y no lo advertimos. Cada día crecen más en el aula los casos de abulia, de desánimo, depresión, inseguridad, desaliento, ansiedad, incomunicación, junto a la escalada de intolerancia, agresividad y violencia, verbal y fáctica. En este terreno, vuelvo a señalar el papel que cumple la lengua: “Si puedes expresar con palabras lo que sientes, lo haces tuyo”. Es clave que el adolescente supere su *alexitimia*, o discapacidad para expresar sus emociones.

Entre las inteligencias múltiples, que distinguiera Howard Gardner, la intrapersonal y la interpersonal, son básicas para la convivencia escolar y la vida. La propia conciencia de sí no es posesión del púber. El autoconocimiento es infrecuente. Incluso, sin sondear hondo, el reconocimiento de los propios valores de cada uno es dificilísimo para la chica o el muchacho.

Los profesores somos *disémicos* en el campo emocional, es decir, no estamos habituados a entender los signos de manifestación desde el espacio de las emociones. En cambio, creemos ser virtuosos semiólogos en el campo intelectual. La universidad en esto nos ha hecho listísimos. O lo creemos. Por lo demás, la enseñanza

de valores y virtudes no agota la educación emocional. En este terreno, los docentes no estamos a la altura de las circunstancias.

El señorío de sí, se sabe, nos lleva media vida, si es que lo alcanzamos, pero debe empezar en la escuela, y hace crisis en la secundaria. Los chicos están ansiosos por obtener el carné de conductor sin, posiblemente, tener conciencia de que el carné de autoconducción es primero y más difícil de obtener.

La tercera dificultad para ayudar a nuestros alumnos en la difícil cuesta del autoconocimiento es que han heredado los rasgos de una cultura sedimentaria. Los movimientos contraculturales son necesarios motores que introducen los cambios creativos –salvo los de índole dadaísta o de terrorismo intelectual, que son los menos– en el proceso de las culturas.

Entre aportes muy positivos de los sucesivos movimientos contraculturales del siglo XX, los jóvenes han afirmado valores importantes, como el inconformismo, la espontaneidad, la anti-formalidad, el rechazo a la hipocresía, a la corrupción, la defensa del ambiente, el antibelicismo, etc.²⁴. Pero, junto a esos valores, se va generando una suerte de resaca de pleamar que sobrenada e inficiona la vida juvenil: el espontaneísmo (rascarse donde le pica), la neofilia, el facilismo, el hedonismo, el consumismo, el igualitarismo falso (el bebé y la madre, el piloto y el pasajero, el alumno y el docente), el “laitismo” (de *light*), el relativismo a ultranza, etc. Todos estos antivalores, difundidos por muchas vías, y con ánimo de captación de los jóvenes hacia los que los predicen, generan actitudes que, inconscientemente, se van sedimentando en el ánimo de los adolescentes. Vencer estas resistencias y encauzar-

²⁴ Suele darse una actitud de docentes y adultos frente a los jóvenes demasiado negativa, sin tener en cuenta, siquiera, que ellos son herederos de un legado nuestro. Hay una neofobia que confronta con la neofilia juvenil. Esa, por momentos, descalificación del joven por serlo, recuerda la respuesta que le dieron al hombre que llamó al *service* de una máquina nueva que acababa de comprar. Al acudir un joven, llamó a la fábrica, quejoso: “Manden un adulto, por favor”. Y le respondieron: “El muchacho que fue es el inventor de la máquina”.

las hacia las virtudes en que se generaron, es un trabajo penoso, diario, continuo, omnipresente y sin muchas pautas pedagógicas a la mano. Es parte de la labor del espíritu de fineza del docente, no del de geometría. La formación de las actitudes que, con su condición oculta, dinámica, sintética y permanente condiciona de continuo la estimación positiva o negativa de las cosas y las conductas acordes, es en la práctica de aula secundaria toda una materia gravosa, un currículo oculto, que no manejamos.

Propuestas

- 1. Formación docente**
 - a) Incorporación de la didáctica de los contenidos actitudinales en la formación de los docentes.
 - b) Incorporación de la educación de lo emocional en la formación docente.
- 2. Aplicación en aula**
 - a) Incorporación real en el currículo de educación en actitudinales; prácticas de aula.
 - b) Incorporación real en los currículos de aspectos de la educación emocional; prácticas de aula.
- 3. Manejar la lengua oral y escrita con la competencia de las tres “c”: claridad, concisión y corrección**

En la formación de la persona ciudadana para la democracia la enseñanza lingüística es clave.

Primero, porque la inclusión social comienza por el lenguaje. Quien no puede expresarse ni comunicar lo que piensa, siente, desea o necesita es un inválido social porque no puede ejercer el derecho de expresión que la ley le reconoce. Mejor dicho, es una trampa de la seudodemocracia reconocerle un derecho a alguien y no habilitarlo para su ejercicio. Por ser un desvalido lingüístico se lo relega a ser un ciudadano de segunda, si no menos. Pero,

además, el desvalido expresivo es un violento potencial. Lo que no sale por la boca o por el escrito, se canaliza por la trompada, la piedra o el pique²⁵.

Segundo, la escuela se ufana de enseñar la lectoescritura. Ciento que hoy se la enseña tarde y mal porque las maestras están confundidas en lo metodológico y no se ha puesto esclarecimiento en este terreno²⁶. Pero con la lectoescritura se da preferencia solo a dos de las cuatro funciones que hacen al manejo de la comunicación: leer y escribir. En tanto, oír y hablar, fueron cenicentas ayer y hoy lo son más. Toda la preocupación está puesta en la lectoescritura y nada en la *audiolocución*, tanto, que esta enseñanza que asocia a las otras dos funciones no tiene bautismo. Los jóvenes profesores de lengua, egresados de nuestras universidades, no tienen la menor idea de la oralidad y su funcionamiento.

Para todos es y ha sido más fácil corregir escritos que el discurso oral: se tiene más tiempo para revisar la propia corrección, da margen para consultar material bibliográfico²⁷, puede corregirlos un colega contratado, como pasa. Nada de esto puede darse en la corrección de la oralidad²⁸. Corregir la expresión oral –que

²⁵ Barcia, Pedro Luis. “La lengua como factor básico de inclusión social”. Ponencia presentada a la Mesa IV. Aspectos culturales de la lengua, en el XIII Congreso de la Asociación de Academias de la Lengua Española, en Medellín (Colombia), en *Boletín de la Academia Argentina de Letras*, Buenos Aires, AAL, t. LXXII, eneroabril de 2007, nros. 289-290, pp. 63-73.

²⁶ Hay cursos en los que los alumnos llegan a tercero sin leer de corrido. Confusa y universalmente hablan del “método de Piaget” y del “método de Emilia Ferreiro”, confundiendo investigación con didáctica. Han escuchado campanas y no saben dónde suenan ni a qué llaman.

²⁷ Como esa “biblioteca de urgencia” que entregaba por años a mis alumnos de 5to. año de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de La Plata, para uso de feriados y fines de semana, sin bibliotecas. Hoy casi toda esa biblioteca es virtual.

²⁸ Barcia, Pedro Luis. “El rescate del discurso oral”, en *Lenguaje, Discurso y Civilización. De Grecia a la Modernidad*. Actas del IV Coloquio Internacional de Estudios Clásicos, Ed. Ana María González de Tobías. La Plata: Centro de Estudios Clásicos, Universidad Nacional de La Plata, 2007, pp. 17 a 32.

A la oralidad se le ha prestado tan poca atención que ni siquiera figuran en el DRAE la voz “oralidad”, como lo señalé en la reunión de presidentes de la Asociación

constituye el 80% de nuestra comunicación cotidiana, un 10% lo escrito y un 10% el lenguaje no verbal—, supone, por parte del docente, un manejo fluido y firme del sistema, y una práctica previa en el análisis de los actos de habla. Nuestro profesor joven no ha sido preparado para ello en la universidad. Por eso, se desplaza hacia lo escrito que para el docente es piso menos riesgoso. Los gobiernos y los políticos se olvidan que al pueblo todo, el alfabetizado y el ágrafo, le llega toda apelación por la oralidad de la radio y la televisión; lo impreso, en cambio, se reduce al lectorado.

Tercera razón para que merezca atención especial la lengua en el secundario: cuando John Dewey señala que “la democracia se basa en el diálogo”, está tocando una realidad axial del sistema. El ejemplo macro se imprime en lo micro: si los adultos con altas responsabilidades no dialogan... Esto es parte de la docencia gubernamental y política que se les debe a los jóvenes.

El rescate del papel central y aglutinante de la lengua en la secundaria está en un momento crucial. La escuela ha dejado caer la lengua de su lugar de privilegio de una manera lamentable. A ello se suma que la cátedra incessante e insomne de la tevé propone, es decir “enseña”, en muchos sitios de su programación, una lengua vulgar y pobre. Los periodistas me preguntan: ¿usted cree que esto ocurre planificadamente? No somos conspirativos; somos ineficientes ¿Dónde están los organismos de control en el campo de los medios de comunicación? ¿Dónde está el reclamo que deberían haber hecho los sucesivos Ministerios de Educación?; ¿dónde las Comisiones de Educación de las Cámaras? ¿Dónde la Secretaría de Cultura? Nadie de estos levantó una voz de denuncia contra el arrasamiento lingüístico en ciertos espacios de la televisión y la radio. Sí lo hicieron en 2002, la Academia de Educación; en el 2003, la de Letras, en larga contienda periodística; en el 2005, el Fondo Nacional de las Artes. Nos dejaron solos en la protesta. No es “conveniente” criticar a ciertos medios.

de Academias de la Lengua Española, en febrero de 2010, en Sevilla, para sorpresa de todos. La pecé me la marca aún subrayada en rojo.

El primer valor transversal pleno de la escuela es la lengua. Casi un 60% de los alumnos²⁹ no maneja la lectura comprensiva cuando egresa del secundario. Esto agrava todo: pues no se trata de la lectura de *El Principito*, sino del contrato de trabajo que firma, del seguro que suscribe, de los compromisos que contrae por escrito, etc.

Las raíces de los males son complejas. Debemos partir de la inexistencia de articulación entre secundario y universidad. A esto se le suma la falta de realismo en la formación de profesores en el seno de la universidad. Primero, porque se ha sacrificado todo a la teoría, en todos los campos y materias. Hasta se desarrollan cursos enteros de literatura con una mínima frecuentación de textos. Si antes el alumno del secundario ingresaba a la universidad con un caudal estimable de textos literarios leídos y comentados a lo largo de los años, ahora lo que portan los ingresantes es un haber escuálido. Sobre esa escasez hay que construir, y se le suma poco, en rigor. La pobreza del corpus de lecturas del profesor joven, recién salido de la universidad, es penosa, si la comparamos con la tradición argentina en este terreno. Ahora sí, de teorías, pídale lo que guste: tiene un abanico.

En segundo lugar, los profesores egresados de nuestra universidad, y muchos de nuestros institutos, no están capacitados para enseñar el sistema de la lengua en su vivacidad del habla escrita y oral. Han ejercitado escasamente en ella, de particular manera, en la oralidad. También en lo lingüístico han sido “enteorizados” y la práctica ha sido desplazada.

En tercer lugar, la universidad no incorpora en sus contenidos las cuestiones arduas de la lectoescritura ni la audiolocuencia. Menos el tratamiento nociones de literatura juvenil ni infantil, ni

²⁹ Basémonos en estadísticas del Ministerio, de hace dos o tres años, y dejemos de esperar lo externo, si podemos atender los datos reales de nuestros propios instrumentos, hasta ahora, que sepamos, el modelo Indec no llegó al Ministerio de Educación.

se les da a los futuros profesores criterios de selección en estos campos³⁰.

En cuarto lugar, la universidad no incorpora el estudio de los nuevos lenguajes mediáticos, su gramática y su retórica. El profesor sale discapacitado en ellos.

Se han suprimido, en casi todas las facultades de Letras del país, las cátedras de Comentario de Textos, y ello hace que el docente joven no tenga adquirida esa maestría que instala el texto en la experiencia gustosa del muchacho y la chica, y le abre mundos. Esto es definitivo³¹.

La cadena negativa se ha ido consolidando. Cada vez menos cantidad de libros de lectura obligatoria por año en primaria y secundaria. Cada vez más muñones de libros en fotocopias. El promedio general actual es de un libro, en decreciente, por año por alumno.

Faltan cursos actualizados sobre el manejo del diccionario, el comentario de textos, y la bajada al aula de los nuevos instrumentos panhispánicos de la lengua: la *Nueva gramática*, la *Ortografía*, el *Diccionario de americanismos* y el *DPD*. Allí está la AAL para asesorar cuando se la consulte. No se lo hace oficialmente³².

³⁰ Esto es capital, porque los egresados aspiran, en gran medida, a los institutos de formación de maestras, dotados de mejores sueldos que el secundario común. Esta docencia de quien no tiene que dar se acusa en la mala formación de nuestras docentes de primaria, en las cátedras de Lengua y Literatura Infantil y su Didáctica. En esas clases ni lectoescritura, ni audiolocuencia, ni manejo efectivo de la lengua, ni literatura infantil y juvenil, por parte del profesor. Solo bibliografía teórica, en los mejores casos.

³¹ En nuestra UNLP todos los profesorados tenían la asignatura Lectura y Comentario de Textos: dos cursos en Letras y Filosofía; uno en Historia, en Psicología, etc. Estos cursos eran adiestradores en la lectura comprensiva.

³² Pero el Ministerio de Educación y todas las entidades oficiales del país siguen consultando a la Real Academia Española sobre dudas gramaticales, en lugar de utilizar nuestros servicios, por correo electrónico y fax, de la Academia Argentina de Letras Y después me habla usted de colonialismos superados y de validación de lo propio.

¿Usted sabe cuál es la Academia, de las 22, incluida la RAE, que tiene mayor caudal de libros de patrimonio cultural propio digitalizados en la Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, de Alicante, la más grande en español, con subportal especial...? La argentina. ¿Saben los Ministerios que allí están todos nuestros clásicos, todos los

La lectura de libros no será sustituida por la lectura en pantalla. Eco lo creyó así, años ha, y luego, se desdijo. No me venga con teorías de que el muchacho lee más en la pantalla. Leer aforismos y refranes, un informe de diez páginas, bien. Medio millar, ningún joven lo hace. Sí, los mayores de 25 o más, en tabletas.

La vida en la iconosfera hace que el muchacho vaya perdiendo su capacidad para lo lineal de la lectura. Debemos llevar a convivir las dos esferas. Otra vez los docentes pontoneros.

Hagamos votos para que los entusiasmos que las celebraciones del Bicentenario de Julio ayuden a estimar a la lengua como un espacio de identidad, de pertenencia, de participación. Es base de nuestra cultura³³.

Propuestas

1. Formación docente

- a) Didáctica de la corrección y de consultas idiomáticas en línea.

cancioneros folclóricos de Carrizo, los diez tomos de cuentos y leyendas populares de la Argentina, de Berta Vidal de Battini, por decir solo una quinta parte de lo que hay? No, no lo saben. Yo quise hacer con todo ese material, que digitalizamos todo en Sánchez de Bustamante 2663, un cedé para que nuestros docentes pudieran consultarlos, y bajar los textos, desde la Quiaca a Tierra del Fuego. Pero no tuve apoyo ministerial. Y los docentes tienen que ir a una fuente electrónica española, que fue altamente hospitalaria con el proyecto argentino, lo que reagradezco, para verlo. Véase, además, “Catálogo de obras digitalizadas por la AAL”, en el sitio de esa institución.

En mis doce años de presidencia de la AAL ningún gobierno, ni nacional, ni provincial, ni de la CABA, compró un solo volumen de los 120 que editara. Ni un ejemplar de nuestro *Diccionario del habla de los argentinos* (con dos ediciones, 2003 y 2008), *Diccionario de fraseología del habla argentina*, *Diccionario argentino de dudas idiomáticas*, *Refranero de uso argentino*, *Diccionario argentino del siglo XIX*. Ni un solo volumen de los 24 léxicos especiales (del mate, la carne, la política argentina, el colectivo, el dinero, el pan, el tango, las danzas nativas, las armas criollas, etc. etc.). Todos son neta expresión de nuestra realidad lingüística. La actitud de los gobiernos es toda una revelación de índole.

³³ “Si no puede decirlo claramente es porque usted mismo no lo ha entendido”, John Searle.

- b) Producción y corrección de textos breves (tuits, mensajes celulares, redes sociales).
 - c) Didáctica de la ortografía
 - d) Didáctica del desarrollo de la oralidad.
2. Aplicación en aula
- a) Ejercitación de autocorrección con *DPD (Diccionario panhispánico de dudas)* y *DADI (Diccionario argentino de dudas idiomáticas)*.
 - b) Ejercicios de redacción de textos breves (tuit, mensajes celulares, redes sociales) y trabajos en correo electrónico.
 - c) Ejercicios de oralidad: presentación de sí mismo, exposición de un proyecto en cinco minutos, narración de una experiencia, etc.

4. Un dominio firme de la lectura comprensiva y la búsqueda de lo semántico detrás de todo: el sentido de toda realidad

A lo señalado en el objetivo 3, sobre las clases de comentario de textos, se suman las siguientes observaciones sintéticas. La lectura comprensiva deficiente lleva al egresado a dos fracasos: en la universidad y en el terreno laboral. La discapacidad para no entender las consignas de un examen, las instrucciones para llenar una solicitud, los procedimientos que deben seguirse para una tarea asignada, la interpretación de las indicaciones de un manual para manejar una máquina³⁴, significan efectos de exclusión social y de desajuste personal que son preocupantes.

En su momento, el ministro de Educación Daniel Filmus hizo un buen esfuerzo al editar y distribuir la colección de mi lista “Cien de las mejores obras de la literatura universal. Para adolescentes”, trabajo que di a conocer al ministro, y que el Consudec publicó en

³⁴ Recordemos el caso de aquel industrial millonario norteamericano que llevó adelante una campaña de lectura comprensiva entre sus empleados. “¿Está usted por el desarrollo humanista?”, le preguntó un periodista. “No, me preocupa que no perjudiquen las máquinas por mala lectura del manual de instrucciones”.

su revista, con recomendaciones pedagógicas. Mi lista fue aceptada en un 90% y se editaron 16.000 ejemplares de cada título. Me congratula. Ahora los libros están en las bibliotecas escolares³⁵. No temamos en hacer obligatoria la lectura de los textos básicos de nuestra cultura. Las vacunas son obligatorias porque preservan nuestra salud. Nuestros clásicos también. El paso de los libros de la biblioteca colegial a las manos de los alumnos depende de los docentes, y de los padres. Aquí opera el milagro de la motivación seductora³⁶.

Pero lo de “lectura comprensiva” debería, incluso, extenderse más allá de los textos escritos. El alumno debe ser capaz de entender el sentido de la mayor cantidad posible de manifestaciones de la cultura como si fueran textos, vista la cultura como un macrotexto. Lo que se quiere decir con esto es que el adolescente se habitúe a bucear el sentido detrás de todo: anécdota, situaciones, películas, espectáculos, cuadros, etc. Robustecer cada día su condición de naturaleza semántica, porque “el hombre es un animal semántico” (*zoón semanticón*). Encontrar sentido en las realidades sitúa al muchacho frente a ellas, les da una perspectiva, las inserta en un contexto, las integra en su conocimiento. “Sentido” en dos de sus dos acepciones: de dirección y de semántica.

La práctica de lectura y comprensión de textos se debe hacer con abundantes textos breves y algunos extensos (cuentos largos

³⁵ Aclaro, esa lista es el resultado de 40 años de experiencia y prueba, ha pasado por los rechazos y adhesiones, no es cuestión de gustos personales, como alguno cree para dibujar otros cien títulos desde su escritorio. Hay mucha médula de aula en esa lista. Se la puede ver en los sitios de las Academias de Letras y de Educación: www.aal.edu.ar y www.acaedu.edu.ar. Impresa en Barcia, Pedro Luis. “Un corpus de lectura. Cien de las mejores obras maestras de la literatura universal”, en *Boletín de la Academia Argentina de Letras*, Buenos Aires, t. LXX, enero-abril de 2005 (ed. 2006), nros. 277-278, pp. 217-240.

³⁶ He asistido, en Santiago del Estero, a algo commovedor. Había ido a un pueblo chico a regalar libros de la Academia para la escuelita del lugar y para una biblioteca pública. La bibliotecaria de la escuela me contó lo que hacía todos los sábados: cargaba una canasta con libros para padres e hijos, e iba por las casas ofreciendo la lectura para ese mes. Como si fuera pan, y lo era, en verdad, el mejor de los panes.

y novelas). Un error frecuente es solo recurrir a los minicuentos, refranes, y dejar de lado los extensos: unos y otros desarrollan diferentes aptitudes y capacidades necesarias y complementarias³⁷.

Propuestas

1. Formación docente
 - a) Incorporación de los cursos de Comentario y Análisis de Textos en la formación docente, facultad o instituto, con el aprendizaje de su didáctica, en todos los profesorados.
 - b) Igual propuesta, intensificada para los profesores de Lengua y Literatura.
 - c) Enseñanza de criterios para la selección de lecturas valiosas graduadas por edades.
2. Aplicación en aula
 - a) Instaurar en las clases de todas las asignaturas que lo permitan, análisis y comentarios de textos propios de la materia, de lectura obligatoria.
 - b) Igual ejercitación de diversidad de “textos” en distintos lenguajes, con contenidos propios de las materias.
 - c) Especial dedicación en las clases de Lengua y Literatura al comentario de textos.
5. **Capacidad de pensamiento crítico aplicado a la comparación y distinción de realidades diversas y afines, y capacidad de inquirir, preguntar y problematizar lo propuesto**

La base que este objetivo necesita es el contacto del alumno con la realidad, y con diversidad de realidades. El segundo punto

³⁷ Se ha abusado del uso de textos brevísimos e incluso, hay un par de colecciones bien hechas, oficialmente respaldadas, de solo ellos para uso de los alumnos. Debe compensarse una cosa con otra. Las habilidades de retención, relaciones a distancia, asociación de pistas en la novela policial, etc., se desarrollan con textos amplios, no con minicuentos. La carrera de cien metros y la maratón desarrollan diferentes aptitudes.

de apoyo es la atención, ya habilitada para aplicarse a la realidad. Descartes la llama *acies mentis*, “la punta de la mente”, el instrumento apto para perforar y superar las apariencias y cortezas. El tercero es la distinción básica entre lo objetivo y su condición de sujeto. El cuarto es el rescate de una aptitud amortecida por la educación recibida: la capacidad de preguntar con curiosidad. Heródoto recuerda que un sacerdote egipcio le decía: “Ustedes, los griegos, son como los niños: se asombran de todo y por todo preguntan”. No hay mejor definición del espíritu griego que esta frase simple que, a la vez que define uno de los orígenes del pensamiento filosófico, el asombro frente al mundo y la potencia de cuestionamiento; señala la índole de la actividad espiritual deseable en todo alumno.

Hay una suerte de domesticación gradual, no planeada pero real, del poder de la pregunta. La institución apaga esa luz o la estrecha en sus límites.

El preguntar es un arte que se aprende –tanto debe aprenderlo el docente como el alumno – y que se oxida por falta de ejercicio. De ahí la situación que vivimos en el primer año universitario: debemos retomar la enseñanza de la pregunta para que se suelten a formularla, porque los alumnos han amortecido su potencia en el camino previo.

La enseñanza de la pregunta lleva a la definición de problemas y ello a cuestionarse sobre lo que se nos propone como problema. Se sabe que una pregunta bien formulada es el camino para despejar una duda, o una ignorancia, y conduce a un problema que, como dicen los matemáticos, bien planteado está medio resuelto. Sócrates decía que el discípulo no es recipiente sino participante. Y que el acierto del maestro es tocar los puntos de su dinámica interior adormecida y agujonearlos, para que se manifiesten en dudar, curiosear, preguntar, problematizar, cuestionar.

El ejercicio intelectual de cuestionar lo problemático debería llevarlos a desembocar en una práctica de la argumentación y el debate.

Propuestas

1. Formación docente

- a) El arte de preguntar. Análisis de tipos y estructuras de las preguntas. Formulación, ejercitación. Formulación de problemas.
- b) El método del caso. Forma de manejo de sus técnicas con casos breves.
- c) Fundamentos y formas metodológicas de la argumentación y el debate.

2. Aplicación en aula

- a) Ejercitación en el arte de preguntar. Análisis de preguntas.
- b) Análisis de casos: ejercitación de distinción entre los datos objetivos y el nivel de interpretación. Ejercitación en enunciación precisa de problemas. Inducción de conceptos a partir de situaciones.
- c) Ejercitación en argumentación y debate.

6. Incorporar en el hábito operativo la cultura del proyecto

El hombre es un animal ovíparo, vivíparo, utópico, ideológico y proyectivo. Incorporar en el hábito intelectual del alumno el obrar por proyectos es desplazar la improvisación, comenzar a mostrar que el trabajo esforzado es lo único que, programadamente, rinde frutos en la vida. Matar el facilismo. Frente a una pedagogía del menor esfuerzo y del esquí, del dejarse ir cuesta abajo, debemos comenzar clases de andinismo. Los alumnos han perdido noción de la cuesta arriba; para nuestro muchacho todo es pendiente en descenso. Se confunde lo rápido con lo ligero y la actividad con la agitación. Enseñemos el valor del esfuerzo, del trabajo aplicado, del sudor.

El tener que proponerse objetivos, diseñar procesos, programar pasos, estimar tiempos, equipo humano, recursos, medios, estrategias, correcciones sobre la marcha, todo es altamente pedagógico para enfrentar una vida que no perdoná lo que se hace sin tiempo y trabajo.

El proyecto nace de la realidad, de un problema cierto que ella propone, y nos obliga a pensar de manera compleja, no simplistamente (*complexus* ‘entrampado, urdido’). El proyecto es un verdadero producto de anticipación. Asocia el *programa* (‘letra anticipada’) y el plan estratégico. El muchacho tiene que entender por qué hay Facultades de Arquitectura y no Facultades de Demolición. Cualquier mono al comando de una topadora arrasa con el edificio. La sabida frase del Informe Delors (1996): “La educación es un tesoro”, sí, lo es, y como dice el proverbio oriental: “Si un necio tira el tesoro al pozo son necesarios diez sabios para rescatarlo”. En eso deberíamos estar.

La educación por proyectos es una buena vía para salir del estatismo desalentado y depresivo que suele aquejar al alumno. La satisfacción de un fin logrado es gratificante y deja apetencia. Ni el llanto ni el insulto cambian la realidad. Solo lo logra la mano operativa aplicada a ella a la luz de un proyecto viable o posible sobre lo adveniente y lo porvenir.

El proyecto educa en la disciplina y en la colaboración grupal de equipo.

Propuestas

1. Formación docente
 - a) El proyecto: diseño, elementos, roles y aplicaciones.
 - b) El equipo: Técnicas de integración y formas de trabajo.
2. Aplicación en aula
 - a) Diseños de proyectos para abordar cuestiones concretas de la vida cotidiana.
 - b) Diseño y concreción de trabajos reales en equipo

7. Distinguir y apreciar con respeto los valores universales de los seres humanos, los culturales de su propia comunidad y los de otras, los familiares y los personales

La Ley 26.206 señala: “Brindar una formación ética que habilite para el ejercicio de una ciudadanía responsable y permita asumir los valores de libertad, paz, solidaridad, igualdad, respeto a la diversidad, justicia, responsabilidad y bien común” (art. 27 h).

La axiología, cuyos contenidos deben ser transversales, se queda en verbalizaciones. Poco desarrollo tiene en la práctica de aula. Distinguir entre valores universales, nacionales, familiares, grupales, individuales. Integrar los valores personales –que el alumno ignora que los tiene por falta de conocimiento de sí– en las otras esferas de valores. Comprender que el relativismo absoluto es disolutorio de toda comunidad. Desde una familia a una nación se construyen sobre valores compartidos. La educación –cuyo nombre real es “valoración”– se basa en valores elegidos y proyectados en la tarea diaria³⁸.

Propuestas

1. Formación docente
 - a) La educación en valores: métodos de enseñanza y de apropiamiento.
2. Aplicación en aula
 - a) Ejercitación en inducción de valores inclusos en anécdotas, situaciones, personalidades, etc.
 - b) Ejercitar la distinción de diversos niveles de valores.

³⁸ Barcia, Pedro Luis. “La educación en valores”, en *Política educativa para nuestro tiempo*. Buenos Aires: Academia Nacional de Educación-Santillana, 2005, pp. 216-234; y “La educación en valores”, en *Educación. Boletín de la Academia Nacional de Educación*, Buenos Aires, nro. 56, abril de 2004, pp. 3-7.

8. Considerar la sobreinformación con sentido selectivo y valorativo, y distinguirla del conocimiento y de la sabiduría, integrando los saberes adquiridos contextuada y armónicamente, en textos y en macrotexto

La grave inundación informativa es una de las realidades positivas y negativas que se vuelca sobre el alumno como avalancha inundatoria y le cae, como dice *Don Segundo Sombra*, “como la parva sobre un chingolo”. Enseñarle a discernir en el magma con criterios de elección por confiabilidad de las fuentes, autoridad del autor, sitios electrónicos seguros, etc., es urgente y rescata al adolescente del apampamiento o del manoteo a lo más próximo. De lo elegido, ordenarlo, comparar fuentes y, luego de consultadas, valorarlas con fundamento³⁹.

La gravedad de usar como propio, en la presentación de trabajos, lo recortado y pegado, habitúa a una inconducta respecto de lo ajeno. Esta situación está retrotrayendo el aula secundaria –y la universitaria– a la primera salita de inicial, y al “corta y pega”. Lo que se hace hábito firme en los años del secundario es difícil de erradicarlo en la universidad⁴⁰.

El ejercicio de buscar información en fuentes orales, escritas o virtuales lleva su tiempo y exige sus principios, pero también su orientación. Los docentes suelen lanzar a sus alumnos al universo mundo, sin previos andariveles.

El espacio más rico y vermisoidé para la realización de búsquedas efectivas y provechosas sigue siendo el virtual. Hay una cuestión que parece inadvertida para los que, con entusiasmo inexperto, empujan a la muchachada a navegar por la Internet en busca de referencias. Las posibilidades de guglear son de apariencia in-

³⁹ La ANE va a publicar un *Mapa de sitios confiables*, que estamos elaborando, quien escribe y las bibliotecarias María Adela Di Buccchianico y Viviana Calegari.

⁴⁰ En la Facultad de Comunicación, de la Universidad Austral, hemos establecido un protocolo muy estricto para el señalamiento de autoría en la presentación de trabajos y hemos desplegado un sistema de gugleo muy eficiente para detectar plagios.

finita y lo que de allí puede extraerse es millonario. La dificultad, para el muchacho, consiste en la orientación de su búsqueda.

Proponer a consideración la sabida frase de T. S. Eliot en uno de los coros de *The Rock*: “¿Qué se hizo de nuestra sabiduría decaída en conocimiento? ¿Qué se hizo del conocimiento devenido información?”.

La educación se ha aplicado más a separar, distinguir elementos y practicar el análisis, en detrimento de la síntesis, la articulación y la integración. La respuesta de Octave Reboul a la pregunta: ¿Qué se debe enseñar?, es: “Lo que une y lo que libera”. Síntesis y análisis con procedimientos intelectuales complementarios. Lo que predica Edgar Morin: asociar cada elemento a su medio (natural, social, cultural) con una conciencia que llama “ecológica”. Y, a su vez, saber que nos integramos en un contexto cada vez más amplio, hasta el planetario.

La integración se orienta hacia la totalidad y al sistema, y supera lo fragmentario y yuxtapuesto de los conocimientos no asociados.

Propuestas

1. Formación docente

- a) Técnicas de manejo de fuentes de información de diversa naturaleza.
- b) Buscadores y sitios electrónicos confiables.
- c) Análisis semántico de sentencias, refranes, apólogos sin explicitación de moraleja.

2. Aplicación en aula

- a) Ejercicios de búsqueda de información en diversas fuentes (en papel y electrónicas). Análisis selectivo.
- b) Preparación de una bibliografía básica sobre temas concretos.
- c) Ejercitación de análisis inductivo de sentido en textos brevísimos y breves: sentencias, refranes, apólogos, cuentos.

9. Conocer, definir, profundizar su identidad cultural argentina

En medio de un proceso globalizador es capital que los adolescentes y jóvenes tengan conocimiento de los rasgos de la historia cultural de su país y rasgos identitarios de esa cultura que es la de la comunidad en que nace y crece, y en la que deberá participar. De esta manera se evita, o se atenúa, el arrasamiento de las identidades culturales que una cultura uniformadora y globalizadora pueda producir, como ya se está dando. A la vez, se facilita el diálogo de las culturas porque nadie puede dialogar con otro provechosamente sin conocerse a sí mismo, y, al tiempo que dialoga, se define mejor en su propia identidad, al hacerse consciente de coincidencias y diferencias con el otro.

Ha habido un proceso de vaciamiento de nuestro sentido de pertenencia cultural patriótica, con el debilitamiento del saber sobre nuestra propia cultura, por varias razones: a) la desaparición de la cátedra de Historia de la Cultura Argentina, en los profesadores universitarios⁴¹; b) su consecuente desaparición como cátedra en la escuela secundaria⁴², y su sumisión en los contenidos de historia argentina, sin el relieve que merece; c) una tendencia al tratamiento burlón, irónico (no humorístico) y falsamente “humanizador” de los episodios y figuras centrales de nuestra historia; d) un desplazamiento del lugar central de nuestros símbolos nacionales, etc.; e) la pretención de que la enseñanza multicultural sea la primera que el alumno reciba, para hacerlo “ciudadano del mundo”, antes de serlo de una sociedad concreta y un país con perfiles identitarios, contradiciendo una realidad natural, universal y eficiente de un proceso que va de una inserción en otra: familia, comunidad inmediata, nación, Hispanoamérica, mundo. Sin una

⁴¹ Guardo aún, atesorados, los apuntes de las clases de Alberto Palcos de esta materia en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de La Plata.

⁴² Hubo media docena de excelentes manuales para esta materia, de entre los mejores, el de José Luis Cosmelli Ibáñez.

previa afirmación de: a) la propia identidad cultural, b) el sentido de pertenencia a una comunidad determinada, y c) el sentido de herencia de un patrimonio cultural, que den coherencia cultural íntima al muchacho o chica, no puede proponérsele el diálogo intercultural que habrá de desarrollar en él la tolerancia activa, la comprensión porosa, de los otros, para robustecer una convivencia con identidades participativas en proyectos comunes, y no con sujetos indefinidos sin entidad ni identidad.

Propuesta

1. Formación docente

- a) Curso de Historia Cultural Argentina y de ensayística de indagación nacional.
- b) Estudio del pensamiento integrador de Edgard Morin, en lo que hace a la inserción de las identidades culturales en una visión de contexto planetario.

2. Aplicación en aula

- a) Estudio de la historia cultural argentina.
- b) Lectura y comentario de ensayos breves de indagación nacional argentina, de distintas ideologías.
- c) Análisis de textos literarios argentinos breves donde se encarnen rasgos de identidad cultural.
- d) Análisis de casos varios de aculturación en la historia y en el presente.

10. Asumir una actitud de apertura receptiva y porosa frente a lo adveniente

No agotar la vista en lo inmediato, en lo presente, del aquí y ahora. Saber que se pueden leer ciertos signos de los tiempos. Distinguir, claro está, entre lo venidero, que es lo asomado y perfilado frente a nosotros, insinuándose en avance, le vemos la oreja, y lo futuro, que nos es inaccesible. Y tender sobre el mañana el proyecto de la utopía posible.

Hace años, publiqué un proyecto titulado “Aula de futuro”,⁴³ donde proponía un currículo docente para este espacio futurable. Algunos contenidos de sus cátedras bien podrían incorporarse para ayudar al objetivo de formación señalado: el pensamiento contrafáctico –que se practica en algunos colegios secundarios de Buenos Aires–, basado en la pregunta: “¿Qué hubiera pasado si...?”, que aplicábamos al campo político⁴⁴; el estudio de algunos razonamientos ucrónicos⁴⁵; el pensamiento complejo, a través de casos concretos de la realidad argentina; la lectura de las utopías como forma de lectura inversa de carencias; el valor formativo de la ficción científica, etc.

Enseñar a mirar hacia delante y por sobre las circunstancias es sacar al adolescente de su cómoda instalación en un presente continuo, en un achanchamiento inconsciente de falsa felicidad. Es el presente continuo del animal sin conciencia de su ser temporal.

Y eso lo expone sanamente al cambio, a la necesidad de flexibilizarse comprensivamente frente a situaciones inéditas, frente a la aceleración, la diversidad y la incertidumbre. No a plegarse camaleónicamente a las mutaciones, sino saber enfrentarlas rescatando sus valores esenciales y permanentes.

Propuestas

1. Formación docente

- a) Nociones de prospectiva. Lectura analítica de textos predictivos y que marquen tendencias, cuyos autores sean respetables (caso de Alvin Toffler, p.e.).

⁴³ Barcia, Pedro Luis. “Aula de futuro”, en *Telos. Cuadernos de Comunicación, Tecnología y Sociedad*, Madrid, nro. 53, segunda época, 2003, pp. 13-16.

⁴⁴ En la época en que los partidos políticos editaban en librito manual su “Plataforma”, en la que se contenían sus postulaciones para todos los campos de interés de la ciudadanía. Entonces eran comparables las propuestas explícitas.

⁴⁵ Barcia, Pedro Luis. “Mitre y una ucronía sanmartiniana”, en *Homenaje a Bartolomé Mitre. Centenario de su fallecimiento (1906-2006)*. Buenos Aires: Academia Argentina de Letras, 2006, pp. 19-29.

- b) Estudio del valor prospectivo de textos de ficción científica, de especial manera de la especie “humana y psicológica” del género (caso de Bradbury, Gorodischer, etc.)
 - c) Estudio de cacoutopías claves de Occidente, como *Un mundo feliz*, de Aldous Huxley, y *1984*, de George Orwell, y de eutopías. Estudio de ucronías.
2. Aplicación en aula
- a) Aprender conceptos de prospectiva y lectura de ensayos breves del tema.
 - b) Lectura y comentario de obras de ficción científica, con sentido predictivo, de utopías y ucronías.

Final

En síntesis, el perfil de todo egresado del secundario se resumiría en la frase mal situada de Montaigne, se la cita, fuera del contexto, cuando se la aplica al niño. El padre del ensayo la dijo respecto del docente: “Quisiera yo que (al niño) se le escogiera con cuidado un preceptor con la cabeza más bien formada que llena”⁴⁶. El ideal sería, pues, que el muchacho y la chica, alcancen una cabeza bien formada, hacia las que supieron motivarlos los profesores de cabeza bien formada. La difícil integración del saber. Este de la integración es el gran tema, la Madre de todas las Batallas de la Educación.

La reforma educativa del secundario requiere del diálogo entre los distintos agentes de la educación y el mundo académico. No se trata de que, en una torre, un pensante se ponga a imaginar el diseño. Todo lo sabemos y lo podemos entre todos. El diálogo también debe darse en lo bibliográfico, pues está probado que ciertos documentos de aplicación de lo legalizado se basan en una bibliografía de un solo ojo. Una de las formas del analfabetismo es la de

⁴⁶ De la educación de los niños”, *Essais*, Libro I, XXV. Creo más acertado traducir lo de “faite” como “formado” o “bien dispuesto”, más que como “hecho”.

no leer sino autores de una familia ideológica. Es, como decimos en mi provincia, “un baile entre primos”. Se gobierna para todos.

No acepto la premisa generalizada de que “todos somos culpables” de la situación actual de la educación argentina. Esa es una premisa inventada por los verdaderos culpables, para disolver su responsabilidad. Uno, como cientos de colegas, cumple día a día con sus obligaciones y deberes docentes, contribuyendo con trabajo e ideas a mejorar la calidad del producto.

Como docente argentino del común, soy de un optimismo y entusiasmo casi inconcebibles, a la luz de lo vivido; frente cada posibilidad de reforma educativa me apresto a trabajar en el cambio. Lo mismo que hemos hecho toda vez que se intentó mejorar la realidad educativa del país. Sin descreimiento y apostando con ilusionada esperanza a las cuatro matrices que la Unesco propone para orientar las transformaciones educativas: a) aprender a ser, b) aprender a aprender, c) aprender a hacer, y d) aprender a convivir.

Allí estaremos, en *la ciudadela de la educación*, el último reducto en la defensa de la ciudad, y encrucijada de los dichos cuatro rumbos educativos.

LA DISPUTADA REFORMA DE LA ENSEÑANZA SECUNDARIA

LA PROPUESTA DE ¿UN NUEVO MODELO?

AC. JORGE A. RATTO

Introducción

Es un honor compartir este espacio con el Dr. Pedro Luis Barcia, en la celebración de los 30 años de la Academia Nacional de Educación.

En la presentación que realizaré no pretendo exclusividad en el tratamiento del tema y mucho menos originalidad o la suposición de un pensamiento acabado o concluido. En todo caso, se trata de testimonios personales, producto del contacto cotidiano con maestros, profesores, alumnos y familias en el nivel escolar; de la aplicación de experiencias de articulación entre los niveles primario y secundario, de la lectura detenida de los actuales documentos disponibles sobre escuela secundaria, los informes presentados oportunamente y el intercambio realizado con colegas.

También quiero señalar que para la presentación de este trabajo juzgué conveniente consultar los escritos de Luis Jorge Zanotti, cuyo sitio ocupó en la Academia Nacional de Educación, como una forma más de tenerlo presente en este aniversario de la Academia y porque ciertamente sus escritos sobre la transformación de la escuela secundaria, desde hace más de tres décadas, siguen teniendo vigencia y siguen haciéndonos “pensar y repensar la educación del país en todas sus manifestaciones y formas”, tal como está expresado en los objetivos fundamentales de la Academia Nacional de Educación.

La educación es el fundamento más sólido y el origen verdadero de la felicidad pública.

¿Cómo se quiere que los hombres tengan amor al trabajo, que las costumbres sean arregladas, que haya copia de ciudadanos honrados, que las virtudes ahuyenten a los vicios, si no hay enseñanza y si la ignorancia va pasando de generación en generación con mayores y grandes aumentos?

Manuel Belgrano

El sentido y el significado de la escuela secundaria

El reclamo por lograr mejores resultados en la enseñanza y el aprendizaje de nuestros estudiantes del nivel secundario no es nuevo. Decía Zanotti:

Un período escolar concebido para la totalidad de la población y consecuentemente diversificado para responder tanto a las necesidades y diferenciaciones de los individuos como para atender a los requerimientos económicos y sociales de la comunidad a la cual sirva.

... debe concebirse como una gran central distributiva para la vida de la sociedad; y esa distribución debe contemplar el mundo del trabajo y la prosecución de los estudios superiores.

En la actualidad, este reclamo cada vez es más fuerte y las modificaciones solicitadas cada vez adquieren mayor intensidad en cuanto a la organización, la estructura y el funcionamiento del sistema educativo, sus planes y programas en vinculación con el ámbito social, el mundo del trabajo y la continuidad en los estudios superiores.

Creo que estamos ante una posibilidad para rehacer nuestra escuela secundaria. Posibilidad que requiere más debate, un diálogo serio, profundo y fundamentado que no se agota en los contenidos de los programas de estudio ni en la distribución horaria de las materias ni en el regateo de una hora más o menos de tal o cual asignatura... Creo que esta disputada reforma de la escuela secun-

daria implica un debate con un enfoque más integral del sistema educativo que incluya los procesos de articulación y transición, la integración del conocimiento, los criterios de evaluación para superar un sistema educativo desarticulado y fragmentado, con una enseñanza insuficiente... Un sistema que requiere profesores reconocidos en su dignidad profesional y en sus funciones para planificar, gestionar y evaluar conocimientos más arraigados con la realidad, padres que acompañen a sus hijos en la responsabilidad que implica asistir a clase y estudiar y acompañar a la institución en sus decisiones y autoridades garantizando las condiciones necesarias para que los estudiantes aprendan.

Hay varios esfuerzos realizados, pero insisto en señalar que es una oportunidad de demostrar y demostrarnos que podemos delinear una educación para todos... Todo depende de las iniciativas de la sociedad y en particular de cada escuela.

Finalidad de la escuela secundaria:

Preparar y orientar para el ejercicio pleno de la ciudadanía, para el mundo del trabajo y la continuidad de los estudios superiores.

Orientar + Capacitar + Formar en términos de Zanotti

Orientar para que los egresados de la escuela media puedan elegir su destino ulterior lo más acertadamente posible, haciendo jugar dentro de tal decisión sus condiciones, aptitudes y preferencias con la situación ambiental en la cual estén ubicados y las necesidades previsibles de la comunidad a la que pertenezcan.

Capacitar en el dominio de un conjunto de elementos culturales instrumentales que –para nuestro tiempo y para las condiciones presumibles del futuro inmediato– resultan absolutamente indispensables (lengua materna, idiomas extranjeros, formación científica y tecnológica, artes).

Formar una personalidad equilibrada para la vida personal y social, lo cual incluye un triple enfoque: la vida familiar, la cívica y la cultural.

En definitiva, se trata de propuestas para favorecer y acompañar el diseño de un proyecto postsecundaria de articulación con el mundo del trabajo y la educación superior: “APRENDER A EMPRENDER”.

Las estrategias institucionales

La propuesta de un modelo actualizado de escuela secundaria supone la aplicación de estrategias destinadas al fortalecimiento del modelo de cada institución educativa. Esto significa pensar en acciones vinculadas con:

- Organización y diseño de un proyecto curricular institucional que incluya experiencias educativas significativas en el plan de formación integral de los alumnos, pensadas en función de la o las orientaciones elegidas por la institución (art. 17 de la LEN). Su finalidad debería ser promover un aprendizaje con un enfoque integrador que no se limite a la mera transmisión, búsqueda y acumulación trivial de la información.
- Régimen de convivencia sustentado en los valores y las actitudes que promueva la institución.
- Criterios de organización y distribución del trabajo docente.
- Fortalecimiento de los equipos pedagógicos con programas de capacitación específicos.

Las propuestas educativas

Las propuestas educativas implicarán una serie de acciones concretas.

Propuesta nro. 1. Revisar y diseñar nuevas alternativas curriculares que trasciendan el listado de asignaturas para enfrentar la fragmentación educativa con espacios y tiempos organizados, formas de agrupamiento de los alumnos, distribución de pro-

fesores y tareas; una alternativa sería: profesores con concentración horaria, para constituir equipos docentes más estables y generar horas para el trabajo institucional.

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

Propuesta nro. 2. Repensar la enseñanza. Exige considerar la integración los saberes y establecer un auténtico y renovado diálogo entre los ejes conceptual, procedural, actitudinal; los diferentes itinerarios de trabajo con el conocimiento; la aplicación de técnicas de estudio.

Esto significa reafirmar y articular esfuerzos para el fortalecimiento de una educación secundaria que brinde mejores oportunidades para el desarrollo pleno de las personas. Rescatar la idea de volver a reconocer la escuela como el lugar privilegiado que pone en manos de los alumnos –digo, que les *enseña*– los saberes básicos, prioritarios, relevantes, que le permiten insertarse en la vida social y recorrer con buenas perspectivas su trayecto formativo.

En este sentido debería enfocarse la enseñanza según la estructura común a todas las disciplinas, en las que se reconocen:

- a) El conocimiento y la comprensión de los saberes específicos de cada disciplina.
- b) El desarrollo de actitudes propias del quehacer científico que hacen al quehacer educativo, en cuanto a saber ser mejor persona (“aprender a vivir y a convivir”).
- c) La aplicación de estrategias, procedimientos, técnicas, recursos y actividad para saber hacer y el saber resolver diversas situaciones problemática (“aprender a aprender”).

En otras palabras crear una “mente disciplinada”. La mente disciplinada se vincula con la capacidad del alumno para rela-

cionar, integrar y comprender. Podría decirse que los estudiantes acumulan muchos conocimientos objetivos o temáticos, pero no aprenden a pensar de modo disciplinado.

¿Por qué tantos estudiantes, pese a las iniciativas mejor motivadas, siguen pensando de manera errónea o inadecuada? A mi entender, una de las principales razones es que tanto los estudiantes como los profesores no valoran suficientemente las diferencias que existen entre una materia y una disciplina.

En la mayoría de las escuelas y programas se estudian materias. Se concibe el aprendizaje de hechos, fórmulas, cifras y se los examina en función de esa información: si son aplicados y han estudiado con asiduidad, se considerará que han logrado pasar de curso. En Ciencias, memorizan las definiciones de los términos fundamentales, la fórmula matemática de la aceleración, los nervios faciales, etc.

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

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

Pero no quisiera ser malinterpretado: para estudiar Ciencia, Historia, Literatura o cualquier disciplina es preciso disponer de información. Pero despojados de las relaciones que mantienen, de las preguntas subyacentes, de un modo disciplinado de construir esa multiplicidad de información, los hechos, las fórmulas o las

cifras son simplemente conocimientos inertes, conocimientos frágiles. Estos enunciados de hechos, fórmulas y cifras solo adquieren sentido cuando se los coloca en un contexto. El dominio de ciertos conocimientos básicos es una condición necesaria pero no suficiente. Conocer los hechos es un ornamento útil, pero es una tarea en esencia diferente a lo que significa pensar en el seno de una disciplina.

Mientras los exámenes o la interacción se centren solo en la información de carácter factual, el estudiante puede que salga preparado para convertirse en un determinado tipo de profesional o de ciudadano, pero no para ser un profesional o un ciudadano activo, participativo, democrático, comprometido.

Charles Fadel, autor de *Competencias del siglo XXI: Aprender para la vida en nuestros tiempos*, afirma: “Hoy más que nunca debemos formar mentes, no solo llenarlas”. Nos habla de “adquirir conocimientos, capacidades, elementos de carácter y metacognición necesarios para el siglo XXI [...]. Un tipo de conocimiento más sintético y comprensivo, el desarrollo de un pensamiento crítico y creativo por fuera de lo establecido” (referencia a la mente creativa y a la mente sintética).

El desafío es pasar del conocimiento frágil, ingenuo, olvidado, ritual, inerte y de un pensamiento pobre a un conocimiento con comprensión. Superar la búsqueda trivial de la información donde se privilegia la capacidad sobre el esfuerzo. Superar el pensamiento pobre precisamente caracterizado por el manejo insuficiente de los problemas matemáticos, inferencias pobres a partir de la lectura, la repetición mecánica, la falta de reconstrucción creativa.

¿Cómo lograr una mente disciplinada?

- Identificar los temas o conceptos realmente importantes y significativos en el seno de la disciplina. Algunos serán contenidos, otros serán metodológicos y otros serán actitudinales.

- Abordar el tema de diferentes maneras y a través de diversas vías de acceso al conocimiento. Cada tema de estudio se halla abierto a una pluralidad de maneras de enfocarlo.
- Plantear situaciones o actividades de comprensión que permitan a los estudiantes poner en práctica aquello que han comprendido en una diversidad de condiciones: explicar, exemplificar, aplicar, justificar, comparar, contextualizar, generalizar.

Propuesta nro. 3. Recuperar la centralidad del conocimiento. En este sentido creo que es importante tener en cuenta la centralidad del conocimiento en relación con el desarrollo de una “mente sintética”.

La mente sintética recaba información de fuentes diversas, comprende y evalúa la información con objetividad y la reúne de forma que adquiera sentido no solo para quien la ha sintetizado, sino también para los demás.

Murray Gell-Mann, físico norteamericano, premio Nobel en 1969, afirmó que las mentes máspreciadas en el siglo XXI iban a ser aquellas que supieran sintetizar bien.

La síntesis se puede expresar a través de narraciones, de taxonomías, o sea el ordenamiento de la información en función de las características destacables (cuadro comparativo, clasificación de Linneo, la tabla periódica de los elementos del químico ruso Dimitri Mendeleyev), registros gráficos, teorías... y hasta expresiones sin palabras como en las obras de arte, en las que se pueden plasmar y expresar síntesis vigorosas (pensemos, por ejemplo, en el Guernica de Picasso, en el que las violentas fuerzas de la Guerra Civil Española fueron reflejadas en un mural único de estilo cubista).

Propuesta nro. 4. Gestión de la convivencia.

Implica “aprender a vivir juntos”; el desarrollo de un programa de “habilidades sociales”; el conocimiento y la aplicación del “reglamento interno, normas de convivencia y disciplina”.

Esto es aprender a vivir juntos: planificar, gestionar y evaluar un plan de habilidades sociales en consonancia con las normas de convivencia y disciplina establecidas en la institución. Hay varios temas para debatir aquí: los derechos y deberes de alumnos y padres establecidos en la Ley de Educación Nacional (arts. 125, 126, 127, 128 y 129); el descanso nocturno; *cyberbullying*; el uso del tiempo; respeto y responsabilidad en el uso del teléfono celular.

La escuela secundaria es una etapa especialmente fértil y una oportunidad para trabajar esas habilidades socioemocionales o no cognitivas (solidaridad, formación ciudadana, responsabilidad, autoestima, espíritu de superación, empatía comunicacional), dimensiones que PISA no mide, pero que son necesarias para lograr una mejor trayectoria educativa y para alcanzar la finalidad de la escuela secundaria que señalamos al comienzo. Es importante trabajar con los alumnos los vínculos con el conocimiento, pero también los vínculos con la institución a la que pertenecen, con los pares, con los profesores, con la sociedad. Tal vez, así sea posible que mejore el ausentismo, el clima escolar, el clima de la clase.

Propuesta nro. 5. Promover el desarrollo de la función tutorial para el acompañamiento y la orientación grupal y personalizada de los alumnos. Generar la cultura y los espacios para el desempeño de los tutores tanto para el Ciclo Básico como en el Ciclo Orientado del Nivel Secundario. Crear esta cultura desde el nivel primario, resignificando la función del maestro y del profesor como “trasmisor crítico de la cultura, pero con un sentido y una intención que es la formación integral de los alumnos”. Tutores con horas para el seguimiento personalizado (entrevistas con alumnos, familiares y con otros profesores); para trabajar con el curso completo; para el trabajo en equipo con los otros tutores.

Funciones del tutor:

- Personalizar el proceso educativo de cada alumno y favorecer la integración y cohesión del grupo en relación con las normas de convivencia establecidas en la vida escolar y social.
- Ser un observador e interlocutor válido en el proceso educativo de cada alumno y del grupo que orienta, en relación con los estudios, la aplicación de técnicas de estudio y recursos de aprendizaje más adecuados a sus posibilidades y aspiraciones; la autoevaluación y reflexión individual y grupal; los problemas personales, respetando la intimidad de los alumnos.
- Coordinar e interrelacionar las tareas del equipo pedagógico del grupo, mediante contactos y reuniones periódicas con los profesores y otros tutores, distribuir información entre los profesores relacionadas con las características y ritmos de aprendizaje de cada uno de los alumnos.
- Informar y orientar a las familias, a través de reuniones que promuevan la colaboración de estas en el proceso formativo de los alumnos.
- Suministrar información a la Dirección en relación con el proceso educativo de cada alumno y del grupo.
- Llevar a la práctica los documentos técnicos de la escuela.
- Implementar acciones para cubrir eventuales ausencias de los profesores.
- Participar en las actividades especiales programadas para los alumnos: convivencias, excursiones, actividades deportivas y artísticas, etc.

Propuesta nro. 6. Espacios para potenciar la enseñanza y la recuperación de los aprendizajes.

Esto significa, propuestas alternativas que permitan prevenir dificultades de aprendizaje y bajo rendimiento de los alumnos.
Por ejemplo:

- a) Organizar dispositivos específicos de apoyo a los alumnos con dificultades: clases complementarias de recuperación o nivelación a lo largo del año con aplicación de técnicas de estudio y elaboración de materiales de apoyo para los alumnos. Potenciar las actividades literarias, matemáticas y científicas; promocionar las prácticas de lectura y escritura, las técnicas de estudio (especialmente, la interpretación de consignas y la comprensión de textos).
El último informe PISA dice: “cuidar la excelencia en Matemática, Lectura y Ciencias es crucial para el desarrollo de un país porque estos estudiantes estarán en la vanguardia de una economía mundial competitiva, basada en el conocimiento”.
- b) Estrategias para prevenir el ausentismo. Según PISA 2012, en nuestro país, el 66% de los alumnos incurren en incumplimiento puntual del horario de clases o ausencia deliberada. Las horas efectivas dedicadas a la asistencia a la escuela y las horas de estudio son importantes para alcanzar un adecuado nivel de aprendizaje y dar continuidad al ritmo de trabajo escolar.
- c) Gestión de recursos: biblioteca, laboratorio, informática.
Promover la mejora de las condiciones en que se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje propiciando la infraestructura, mobiliario y materiales necesarios. Realizar inversiones para el equipamiento de las escuelas con material didáctico adecuado y recursos bibliográficos actualizados para promover la mejora de las condiciones en que se desarrolla la enseñanza y el aprendizaje. Utilizar las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en los procesos educativos y su integración como parte de un proceso de innovación pedagógica acompañado por la formación docente en la aplicación de las TIC.

d) Llevar a cabo programas de investigación y de desarrollo de estrategias innovadoras para la incorporación de las tecnologías de la información en el proceso de enseñanza-aprendizaje a través de programas de alfabetización digital y tecnológica; alentar el intercambio de experiencias pedagógicas y fortalecer la formación de recursos humanos calificados. Todos sabemos que, con la intención de acompañar el uso creciente de netbooks y otros equipos digitales, las editoriales se lanzaron a la publicación de libros escolares en formato digital y materiales educativos online, orientados tanto a estudiantes primarios como secundarios. Contenidos que aparecen en los manuales tradicionales se pueden utilizar hoy en una PC, *notebook* o pizarra digital. Existen en la web espacios con videos y películas documentales interactivas, blogs, wikis, infografías, galerías de imágenes, salas de lectura, etc.

Pero aquí, quiero hacer una defensa del libro, del libro impreso en papel, y lo haré con palabras de Luis Jorge Zanotti: “Si algo debe pretender la escuela, es que sus alumnos lean, descubran el gusto y el amor por el libro. Si algo necesita, en fin, la enseñanza es el libro: es el primer recurso didáctico. Sin duda, la escuela debe ampliar sus recursos, sus vías de acceso al conocimiento [...]. Despreciar el libro conduce a las más grandes aberraciones pedagógicas y creo que, si alguna campaña se debe encarar hoy, ella sería justamente la de devolver al libro su lugar y su prestigio en la obra educativa”. Lo que hace falta es que el libro sea usado eficientemente y no despreciado.

e) Fortalecer la formación docente inicial y priorizar la capacitación docente continua a través de cursos, talleres, seminarios y encuentros que apunten a analizar los problemas de comprensión y los obstáculos epistemológicos que se pre-

senten en la enseñanza y el aprendizaje de los contenidos; y, considerar la introducción de nuevas estrategias didácticas. La principal conclusión del Informe McKinsey publicado en el 2010, a partir de la comparación de los 10 mejores sistemas educativos del mundo (Finlandia, Corea del Sur, Japón o Canadá...), es que “el nivel educativo de un país depende de la formación, motivación y aprendizaje permanente de sus profesores”.

Michael Fullan (pedagogo canadiense, autor de *El significado del cambio educativo*) señala como “un error buscar la calidad docente promoviendo la capacitación individual en lugar de promover las soluciones de equipo. No se trata de responsabilizar a cada docente, sino generar sistemas de formación docente de calidad y buenos equipos de trabajo en cada escuela”.

Propuesta n° 7. Revisar integralmente la problemática de la evaluación.

Impulsar sistemas de evaluación integral en todos los componentes del sistema educativo, en particular, los conocimientos adquiridos por todos los alumnos.

Diversificar y enriquecer los criterios y las estrategias de evaluación integral de los alumnos y docentes.

Para ello es necesario definir claramente roles y funciones de profesores, alumnos y familia.

- Un profesor que exija rendimientos de máxima de acuerdo con las posibilidades personales de los alumnos y del grupo.
- Alumnos que cumplan con responsabilidad, laboriosidad y fortaleza las tareas (deberes) encomendadas por la escuela y respetar las normas de convivencia establecidas por la escuela.

- Familia con comprensión, adhesión y apoyo al ideario, al PEI y al PCI. Nuevas vías de comunicación entre la escuela y la familia.

Evaluaciones de las competencias adquiridas para mejorar la calidad educativa, sobre el aprender a aprender, la comprensión, la resolución de situaciones problemáticas.

Propuestas de repaso y diagnóstico inicial.

Evaluaciones bimestrales o trimestrales y cuatrimestrales. Evaluaciones integradoras de todos los alumnos del último año de primaria y de secundaria.

Habría que establecer un índice de mejoramiento de la enseñanza secundaria: medida de la calidad institucional sobre desempeño escolar, repitencia, promoción, egreso. Esto permitiría disponer de una medida cuantitativa comparable y contextualizada para establecer planes de mejora educativa y necesidades de capacitación profesional.

El mejor favor que le podemos hacer a los adolescentes de hoy es implantar sin demoras, exámenes generales de graduación al finalizar el ciclo secundario; no se trata de limitar a nadie, sino de ayudarlos a ingresar en el difícil mundo laboral globalizado a través de la cultura del esfuerzo y la dedicación al estudio.

Alieto Aldo Guadagni

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

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

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

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

Fomentar mecanismos de gestión escolar que permitan la participación e involucramiento de toda la comunidad educativa, en los procesos de mejora.

Es necesario que la sociedad en su conjunto se comprometa más con la educación. Lo que estoy tratando de decir es la necesidad de fortalecer, de manera progresiva, las representaciones familiares respecto de volver a vincular la escuela y sus espacios curriculares con el estudio y la adquisición de conocimientos.

En definitiva, se trata de retomar la idea de un pacto educativo que posibilite convertir la educación en política de Estado; un esfuerzo compartido por la escuela, los medios de comunicación social, las familias y la sociedad en su conjunto, para lograr mejores resultados en los aprendizajes de niños y jóvenes, superar la vulgarización del lenguaje y de las costumbres,

como desde hace unos años lo viene señalando esta Academia Nacional de Educación.

La instrucción es una parte de la educación, pero solo una parte; la instrucción es la cultura de la inteligencia; la educación es la cultura de la voluntad, la formación del carácter, la composición del temperamento.

Juan Bautista Alberdi
Escritos póstumos

Por supuesto que no hay soluciones mágicas ni rápidas. Nadie sensato puede pretender resolver las complejas situaciones de nuestra educación. Pero creo que mejorar el sistema educativo, en particular nuestra escuela secundaria, es necesario y es posible. Creo que algunas razones tenemos para estar preocupados o inquietos. Pero también creo que hay buenas razones para tener esperanzas, si desarrollamos nuestra tarea profesional con esa pasión trascendente de fe en la educación y la cultura.

LA ACADEMIA NACIONAL DE EDUCACIÓN EN SUS TREINTA AÑOS

MESA REDONDA EN LA FERIA DEL LIBRO

Lunes 28 de abril

Ac. PEDRO LUIS BARCIA

Buenas tardes a todos. Gracias por su acompañamiento. Agradecemos a la directora de la feria, Gabriela Adamo y a sus eficientes colaboradores porque nos han dado la posibilidad de disponer de un ámbito para celebrar en el seno de la Feria nuestros primeros 30 años de vida. Y lo hacemos en un espacio que lleva el nombre de uno de los más personales autores argentinos, antiacadémico por naturaleza: Roberto Arlt.

Un día de abril de 1984 fue fundada la Academia. Nació junto con la restauración de la democracia y ha acompañado a esta en su consolidación.

Integran esta mesa tres de cuatro varones fundadores de la Casa. Lamentamos la ausencia del profesor Alfredo Van Gelderen. Nos acompañan los académicos Avelino Porto, el primero de los presidentes de la corporación que encabezó por muchos años, y que hoy es presidente de honor de la Academia, y los académicos Antonio Salonia y Luis Ricardo Silva.

El joven que se suma a nosotros es el Ac. Roberto Igarza, doctor en Comunicación Social e ingeniero en Comunicaciones; es el coordinador de la Comisión de Comunicación y Educación que tendrá, inicialmente, a su cargo la presentación de nuestra flamante Biblioteca Digital.

La ANE cuenta con un canal de televisión, “Sarmiento”, y un sitio electrónico, en el que se dan a conocer semana a semana nuestras novedades. Y cuya dirección figura en las bolsas que han recibido, con el mejor obsequio que podemos brindarle: los libros

que han escrito nuestros colegas. Publicamos periódicamente el *Boletín*, en formato de papel y en formato digital. Puede usted verlo en nuestro sitio.

La ANE está constituida por 39 miembros de número. Once de ellos son mujeres. Es la Academia con mayor presencia femenina de todas las de país. Y, además, tenemos con nosotros las más bellas.

Los integrantes de nuestra Academia son exministros de Educación, gente del campo de las ciencias neurológicas, del arte, de la filosofía, de la lingüística, de la medicina, de la economía, de las ciencias jurídicas, excancilleres, escritores, pedagogos, psicólogos educacionales, especialistas en las distintas ramas y niveles, directores y asesores de prestigiosos centros educativos, directivos del campo de los medios de comunicación, empresarios, profesores universitarios, sociólogos, historiadores, directivos de gestión privada y de gestión pública. Una riquísima fauna intelectual variada. Y gente como uno.

Esa variedad le da riqueza y dinamismo a nuestros debates, variedad en la unidad de un diálogo constructivo y con hondo sentido de aporte a lo nacional. Sin ánimo de descalificar otros foros, estimo, convencido, que nuestras sesiones, con el intercambio de ideas y opiniones, vertidas y defendidas y controvertidas en discusiones vivas, todo con una actitud respetuosa y tolerante, constituyen un modelo para el país de las posibilidades reales de diálogo democrático y constructivo, en busca de consensos sin diluir nuestras diferencias.

Hoy vamos a desplegar ante ustedes, a partir de las preguntas que haga a cada uno de los miembros fundadores, diferentes aspectos de nuestra Academia. Su remoto origen hacia 1978 por un grupo de preocupados por nuestra realidad educativa; su concreción fundacional, sus objetivos y misión; los avatares burocráticos de su reconocimiento como Academia Nacional; cómo se allegaron los nuevos académicos; los criterios de elección, las publicaciones y sus series, las investigaciones pedagógicas, los

premios convocados, las declaraciones públicas, las jornadas especializadas, la búsqueda de una mayor federalización hacia el país Interior, los proyectos con motivos de este cumpleaños de porcelana de las tres primeras décadas, la honda preocupación al no ocupar la educación un nivel de interés preferente en nuestro pueblo, y un largo etcétera sobre cuánto nos ocupa y nos preocupa.

Agradecemos a los colegas su buena disposición para someterse a esta cordial inquisición y al público por ser como el pueblo fiel, del quien nos habla la Escritura.

COLECCIÓN DE EDICIONES DIGITALES

AC. ROBERTO MANUEL IGARZA

Académico presidente, Pedro Luis Barcia, académico presidente de honor, Avelino Porto, queridos académicos, señoras y señores.

Para mí es un honor estar hoy aquí acompañando este panel de fundadores, hombres siempre a la búsqueda de interpretar su tiempo, hacedores de políticas públicas transformadoras, apasionados por el debate y siempre líderes de opinión en materia de Educación. Aprovecho para expresarles mi reconocimiento a los presentes y para recordar a aquellos que ya no tenemos entre nosotros. Todos ellos han contribuido a orientar nuestro pensamiento y el devenir de la Academia.

Mi breve participación se debe al solo efecto de compartir con todos ustedes un hecho de notable valor simbólico para la Academia, el lanzamiento de su biblioteca digital, un acontecimiento que se sitúa en la línea de trabajo que desde hace mucho tiempo realiza la Comisión de Publicaciones, liderada por el académico fundador, nuestro querido profesor Antonio Salonia. Bajo su conducción, la Comisión lleva adelante la ardua labor de proyectar la Academia hacia la esfera pública mediante notabilísimas ediciones, textos y documentos, llamando la atención sobre aquello que la agenda pública no suele revelar o exacerbando el debate sobre cuestiones disputadas con documentos profundos y una adecuada curaduría de los debates. La vocación de selectividad, el desapego por la coyuntura y el particular interés en identificar los temas de fondo, hacen que las ediciones de la ANE incluyan, por un lado, publicaciones que atienden la actualidad y, por otro, libros sobre temas alejados de la intensidad mediática del momento, seleccionados con la sabiduría del editor que es capaz de reconocer intuitivamente, aquello que con el transcurrir del tiempo adquirirá

entidad e influencia en el debate sobre las políticas públicas. Sirva de ejemplo la obra del fallecido académico Héctor Bravo sobre las tensiones muy actuales entre “derecho a la educación” y “derecho de huelga”, un magnífico trabajo disciplinario de trascendencia política publicado en 1996.

La ANE ha editado hasta el momento un significativo volumen de obras que, conformando una distinguida biblioteca, en numerosos casos, son una referencia obligada de los especialistas e investigadores. En la actualidad, las ediciones de la ANE cuentan con una gran variedad de publicaciones. La Serie Estudios, en la que aparecen los trabajos de los académicos. La Serie Confluencias, en la que se publican títulos compartidos entre académicos y personas ajenas a la Academia, notables investigadores y referentes de la política. La Serie Abordajes, una serie con enfoques personales sobre temas muy diversos de la historia y de la actualidad educativa. Y la colección Premios, que brinda la posibilidad a los galardonados por la Academia de que sus ideas alcancen notabilidad bajo forma bibliográfica.

Además, son numerosas las obras en colaboración que compilan trabajos presentados en jornadas y ciclos de conferencias, así como las coediciones compartidas con editoriales especializadas sobre un eje temático de actualidad. No puede dejarse de mencionar el excelente trabajo editado en ALBREMÁTICA, ya por entonces en soporte interactivo, sobre Legislación Educativa Nacional Argentina (LENA), en el que el Ac. Luis Ricardo Silva, aquí presente, ha jugado un rol relevante, trabajo que con vocación federal y renovado énfasis, seguramente tendrá nuevas actualizaciones en el próximo futuro.

Debido a la elevada demanda, al volumen de títulos agotados y a las disposiciones tecnológicas con las que contamos actualmente, la Academia ha decidido intensificar la digitalización de su producción editorial para diversificar las formas de acceso a sus publicaciones, lo que da cuenta, una vez más, de su vocación por brindarse al intercambio y el debate público de ideas. La bi-

blioteca digital que hoy comenzamos a disponer en línea a través de Internet, permitirá gradualmente leer en diversos formatos la totalidad de las ediciones de la Academia.

En la biblioteca digital¹, los lectores podrán acceder a la versión interactiva de los boletines, una obra que se renueva periódicamente poniendo en evidencia la riqueza de los debates internos y las opiniones de los académicos sobre temas de actualidad. También podrán acceder a las colecciones y series cuyas ediciones en versiones digitales estarán progresivamente puestas en línea. Las publicaciones que ya están editadas digitalmente en versión pdf, progresivamente lo estarán en formato epub, de modo que podrán ser leídas en prácticamente todos los dispositivos y pantallas, incluyendo lectores dedicados, tabletas y teléfonos móviles. Las ediciones en esta versión favorecen la lectura multipantalla en las mejores condiciones de accesibilidad dado que el texto se adapta automáticamente al tamaño de la pantalla. En poco tiempo más, comenzaremos a producir versiones audibles, es decir, audiotextos.

Estamos convencidos de que este esfuerzo será interpretado según nuestras intenciones de apertura y diálogo. Así como estas acciones suponen una puesta en común de nuestras ideas, es justo y lógico pensar que, acto seguido, estas publicaciones encontrarán eco y se verán cada vez más enriquecidas por una lectura compartida, por el debate y el intercambio en foros abiertos a los lectores. Esperamos, señoras y señores, que disfruten del resultado y que, con el mismo entusiasmo que siempre nos inspiran estos caballeros, nuestros queridos académicos fundadores, nos sigan acompañando en el camino de repensar la educación a la luz de los intereses de toda nuestra sociedad.

¹ Puede accederse desde la página principal del sitio de la ANE en Internet, a través del apartado “Publicaciones”, o mediante un enlace directo situado en la columna izquierda.

FERIA INTERNACIONAL DEL LIBRO 2014
MESA REDONDA:
“LOS INQUIETANTES RESULTADOS
DE LOS INFORMES PISA”

AC. JORGE A. RATTO

El lunes 12 de mayo de 2014 en la Sala Javier Villafaña de la Feria Internacional del Libro de Buenos Aires, se llevó a cabo la mesa redonda “Los inquietantes resultados de los informes PISA”, a cargo de los académicos Prof. María Celia Agudo de Córscico, Dr. Guillermo Jaim Etcheverry y Dr. Alieto Aldo Guadagni con la coordinación del Dr. Jorge Adolfo Ratto.

En la presentación del tema el Ac. Ratto destacó que los problemas que se vienen observando en nuestro sistema educativo, desde hace tiempo nos han llevado a la encrucijada de hoy, en la que es frecuente que nos preguntemos cuáles han sido las causas, ciertamente complejas y de larga data, de la declinación de nuestra escuela y de nuestro sistema educativo, que inspiraba un legítimo orgullo, hace ya unos cuantos años.

Nuestro sistema educativo está viviendo un estado de crisis en el sentido de hallarnos en una situación de incertidumbre, que reclama cambios de fondo. Los últimos resultados de las pruebas PISA sobre matemática, comprensión lectora, conocimiento científico, ausentismo escolar, clima de las clases, reflejan una realidad, tan lamentable como la generada por la ronda anterior, en el 2009.

La calidad educativa, que se reconocía internacionalmente tiempo atrás, es hoy un recuerdo que los inquietantes resultados de las pruebas PISA han relegado a un nivel menor que la mediocridad.

Estos temas se vienen planteando en forma recurrente en las sesiones de la Academia Nacional de Educación.

El Ac. Alieto Guadagni, en su exposición, hizo un análisis cuantitativo del informe PISA y cómo educar para superar las

desigualdades en cuanto al rendimiento de los alumnos dentro del sistema educativo argentino, tanto en nivel primario como en el nivel secundario, desigualdades entre las escuelas públicas de gestión estatal y privada. Destacó la evolución de la relación entre estudiantes de primer grado primario y egresados secundarios, los tiempos previstos para la enseñanza en horas por año en los establecimientos públicos, culminando con las siguientes propuestas de política educativa:

- Cumplimiento de un año lectivo con 190 días de clase y jornada extendida.
- Incentivos para la formación docente y mejoras en la calidad de la educación.
- Nuevos criterios de coparticipación federal de impuestos.
- Mayor autonomía de gestión escolar.
- Examen general de grado secundario y publicidad de los resultados.
- Matrícula universitaria orientada al futuro.
- Becas, ayudas y aranceles universitarios diferenciados.
- Evaluación de calidad de graduados universitarios
- Información pública acerca de las perspectivas laborales de las profesiones universitarias.

La Ac. María Celia Agudo de Córscico centró su exposición en los factores que influyen en las respuestas de los alumnos frente a los contenidos que solicita PISA, haciendo un recorrido que incluyó aspectos históricos, educativos, políticos y sociológicos. Ofreció elementos para analizar los comportamientos juveniles y los rumbos que van tomando para incluirse en la sociedad. La Ac. Córscico planteó que el puntaje que alcanza un alumno en una prueba refleja el potencial del individuo en relación con su inteligencia, los rasgos básicos de su personalidad y sus capacidades específicas; las influencias ambientales en cuanto a la experiencia cultural, su escolaridad y la experiencia con pruebas o ejercicios

similares; su estado de salud, alimentación y predisposiciones orgánicas. Finalmente, destacó cuatro fuentes de fluctuación en el desempeño de los alumnos ante una situación evaluativa: la personalidad (motivación de logro, ansiedad, interés), la situación (importancia asignada a la prueba, confianza, influencia de la persona que aplica el instrumento), las exigencias de la prueba y el azar.

Por su parte, el Ac. Guillermo Jaim Etcheverry reflexionó sobre la significación social de la educación en general y la problemática de la escuela secundaria y la universidad en particular, unida a la decadencia cultural, el grave deterioro educativo y la urgente necesidad de recuperar el interés por enseñar. Hizo referencia al diálogo intergeneracional hoy debilitado, como una de las crisis en educación: “Las tendencias sociales predominantes nos han convencido erróneamente que tanto niños como jóvenes cuentan con las herramientas necesarias para construirse como personas porque manejan con soltura la tecnología de la época. Que los chicos usen computadoras significa que se adecuan a su época, no que sean más inteligentes. El manejo de la tecnología es necesario, pero no suficiente. Como adultos responsables tenemos la obligación de enseñar y orientar a niños y jóvenes, darles herramientas para construir un proyecto de vida; aportarles nuestra sabiduría y experiencia, sabiduría de vida, de la historia, de la patria, del patrimonio cultural; y, promover valores”.

En el cierre y luego de un interesante intercambio con el público asistente al acto, el Ac. Ratto agradeció la participación y los aportes de los académicos, señalando algunas coincidencias logradas, tales como la necesidad de analizar qué pasa tanto dentro como fuera de las escuelas y que la educación no se puede pensar en forma aislada de las condiciones políticas, sociales y económicas. Más allá del debate y la legitimidad de las pruebas PISA, los resultados no deberían desestimarse. Al contrario, habría que tomarlos con humildad y ponerse a trabajar. La humildad podría ser un buen punto de partida. Es fundamental seguir trabajando para

mejorar en las dimensiones que evalúa PISA, con acciones y políticas de corto, mediano y largo plazo que atraviesen a cualquier gobierno de turno y que involucren a toda la sociedad. Desde luego es necesario prestigiar la tarea profesional de maestros y profesores y no ceder ante obstáculos, carencias e incomprensiones.

JORNADA SOBRE “INTERNET Y EDUCACIÓN:
CONTENIDOS, APRENDIZAJES Y
RESPONSABILIDADES”¹

Las tecnologías frente a los desafíos de la calidad:
Una introducción al debate

AC. ROBERTO IGARZA

Del paradigma de la inclusión al paradigma de la calidad

Aunque parezca que, mientras Internet vuela, la educación camina, que tome nota quien debe recoger el guante: no existe actor social del sistema educativo que no reconozca los desafíos que tiene por delante. Ni cabe hacerse el dormido frente a los magros resultados, ni aceptar ser adormecido por propuestas simplificadoras e interesadas que reducen el cambio a la introducción de tecnologías esgrimidas como el arma secreta, el atajo para alcanzar los resultados que no supimos obtener con los medios tradicionales.

Comencemos por reconocer que, a pesar de los logros, nuestros países enfrentan aún numerosos desafíos en materia de educación. El proceso que han desarrollado los sistemas educativos en la región durante la última década tenía como primer objetivo la inclusión, con un interés en particular por la equidad en el acceso a la escuela. Los resultados obtenidos en ese sentido son notables.

Nunca antes hubo tanta demanda de educación y nunca antes la conjunción del sistema de gestión pública y el de iniciativa privada respondió tan rápidamente con una expansión que, sin ser suficiente, se aproxima a la demanda. Jamás se había hecho tanto para activar la relación del sistema con tan diversos colectivos sociales. Aunque con medios y resultados controvertidos, el sistema dejó de

¹ Jornada realizada el lunes 17 de marzo de 2014 en la sede de la Academia con la presentación del Ac. presidente Pedro Luis Barcia y la coordinación del Ac. Roberto Igarza, con la participación de los expertos Alejandro Artopoulos y Patricio Lorente..

mirar para otro lado cuando desertan significativos segmentos de la población adolescente. El progreso de la región en materia de inclusión escolar y universitaria es innegable. De hecho, los sistemas educativos en todos los niveles siguen sobre demandados. El valor de la escuela sigue sobresaliendo frente a otras formas de promover la integración social, cultural y económica de las personas.

Sin embargo, la situación está evolucionando de tal manera que los presupuestos axiológicos anteriores parecen perimidos o ya no representan adecuadamente las expectativas del momento. A la demanda de más educación, de acceso y retención, le sucede un incremento en las aspiraciones de calidad. En esta dirección parece encaminarse la región, poniendo deliberado énfasis en interpretar sus déficits y declarar nuevas urgencias.

Por una parte, se mantiene irresuelta la incómoda e histórica tensión entre equidad, entendida como el resultado natural de las políticas públicas de inclusión, y la indisimulable realidad de las múltiples formas de desigualdad en las que se estratifican las poblaciones egresadas. En otros términos, el pasaje masivo por la escuela parece no ser la garantía de una mejora en la brecha social. Por otra parte, se amplifica la tendencia a considerar la falta de calidad como la principal barrera para la tan anhelada mejora. El reclamo por más educación está cada vez más estrechamente vinculado a la necesidad de mejores resultados. Simultáneamente, la falta de calidad se vuelve particularmente efectiva a la hora de mantener la desigualdad². Podría afirmarse que, con matices y políticas gubernamentales muy diversas, la disminución en términos relativos de los rendimientos, es notable en todos los niveles del sistema educativo de los países de la región.

² Por ejemplo, en el nivel universitario, ¿qué relación existe entre un mercado laboral que demanda más tiempo de formación (posgrado) con la perceptible menor calidad de formación (pregrado, grado)? Si así fuese, siendo la oferta de posgrados mayoritariamente onerosa aun en las universidades públicas, más el mercado laboral eleva su exigencia respecto de la formación, ¿más la universidad, abierta e inclusiva como nunca en el acceso a la formación de grado, se vuelve inequitativa en el posgrado?

Mientras que las personas cuyas disposiciones económicas o culturales familiares les permiten completar sus saberes fuera de hora y encontrar el apoyo para superar las examinaciones y alcanzar permanentemente un nivel superior en sus estudios, la mayoría no dispone de alguna o de las dos disposiciones. Mientras son pocas las familias que pueden reemplazar la indisponibilidad de bibliotecas escolares con recursos propios, la amplia mayoría se vincula solamente con los textos indispensables para superar la nota mínima de la homologación que demanda el sistema. Más allá del valor metodológico de las pruebas que suelen emplearse para ambiciosamente darle comparabilidad global a la medición de la comprensión lectora y la expresión escrita, es evidente la disminución de la valoración social de los cánones de la producción y consumo de contenidos culturales, y la regresión notable en la adquisición de las competencias básicas. Por momentos, la tan recomendada polialfabetización para una formación integral e integradora de la persona en la sociedad, podría no estar al alcance como dejaba suponer el haber superado con cierto éxito la etapa de inclusión primaria.

Las incidencias de la tecnología y los planes de inclusión

Frente a los desafíos que supone mejorar la calidad evaluable de los resultados en la adquisición y desarrollo de competencias básicas, se adhiere al postulado que sugiere revisar los instrumentos e incrementar la exigencia y la selectividad, con la misma facilidad que se adopta la idea de quienes anticipan que una tecnologización mayor de los procesos sería beneficiosa al rendimiento de los aprendizajes. Al mismo tiempo que intuimos que algunas prácticas educativas son susceptibles de contener tecnología en una dosis superior a la actual, al menos por el momento, desconocemos la forma más adecuada de hacerlo para obtener una

optimización de los rendimientos³. Más aun, al igual que puede constatarse al introducir tecnologías en una gran variedad de prácticas sociales cotidianas, ociosas y productivas, en educación surge más temprano que tarde, la duda acerca del balance, de si lo que obtenemos es mejor que lo reemplazado. Sabemos que la tecnología por sí misma, no será la solución. Sabemos que la ambivalencia que la caracteriza representa, tal vez, el mayor desafío. Sin lugar a dudas, es el método, la intensidad, el para qué, lo que puede hacer que el resultado se encuentre más próximo a lo deseable.

Desde el comienzo, se perciben dos problemáticas distintas que, dando lugar a malestares diferentes, tienen consecuencias que se alinean: i) la que se genera por las políticas públicas que no renuevan el liderazgo docente en el proceso al considerarlo, y ii) la que proviene de asignar un rol preminentemente social a la inclusión digital, cuyo diseño prioriza la conectividad en detrimento de los contenidos curados, sabiendo que ambas cosas, conectividad y contenidos, tendrán una innegable incidencia en las prácticas áulicas, en primer lugar. Debería generarnos más incomodidad el hecho de que la incorporación de tecnología sea concebida bajo la exclusiva óptica de la inclusión “social” o se sobredimensione la expectativa sobre su poder equitativo basándose en la conectividad a la luz de un paradigma constructivista excluyente, que no distingue edades ni finalidades pedagógicas. Así como en los más difíciles momentos de las crisis económicas latinoamericanas, se le ha exigido a la escuela que opere en otras dimensiones, principalmente, la social, de la misma forma que se le demanda una vocación de reemplazo en términos emocionales y de contención afectiva frente a los desajustes de la arquitectura

³ Cabe resaltar el nivel de esfuerzo de la Sociedad, entendido en sentido amplio, comprendiendo tanto la resignificación simbólica y cultural de los actores sociales y contextos, como la asignación presupuestaria y el deducible compromiso económico-cofinanciero sobre la cuenta Educación que, a largo plazo, emana de la permanente obsolescencia de los recursos tecnológicos y de la distribución de equipamiento entre los alumnos que, al egresar, le imponen una renovada inversión pública al sistema.

familiar, la introducción de tecnología estuvo y, aun lo está en la etapa actual de muchos programas de la región, connotada por una visión análoga que consiste en asimilar la distribución equitativa de equipamiento al “acceso equitativo”, principalmente a Internet, utilizando el sistema escolar para llegar a los destinatarios.

Existen otras perspectivas que, sin oponerse a la descripta más arriba, resultarían más apropiadas a los fines de la escuela. Si lo que realmente se pretende es mejorar el rendimiento escolar, restringir la mirada es, en ese sentido, eludir el debate sobre el fondo de la cuestión: cómo identificar las dimensiones a potenciar de su capacidad transformadora para introducir mejoras en los rendimientos, optimizando el balance ambivalente que resulta de introducir cualquier tecnología en una práctica social. Nunca como ahora fueron tan inextricables el resultado positivo y el resultado negativo que produce la introducción de tecnología en los fenómenos culturales. El caso emblemático es Internet. Poner atención en esa dualidad debería ser un factor crítico en la modelización de cualquier política pública.

Desde que las TIC ingresaron en el mundo de la educación, nunca antes como ahora, las expectativas fueron tan elevadas. Los programas una-computadora-un-alumno, la conectividad de las aulas a Internet y la proliferación de contenidos digitales interactivos, junto a la llegada de nuevas generaciones de padres y docentes, son los principales factores que amplifican las expectativas. Al mismo tiempo, los debates acerca de los niveles de calidad del sistema educativo evidencian la intención de revisitar los paradigmas de construcción y circulación del conocimiento más difundidos, muchas veces exaltando la potencia del paradigma digital que atraviesa las actividades productivas y sociales de una parte creciente de la población, como un factor determinante en el mejoramiento de los resultados de la educación.

La nueva situación expone la pedagogía a las pantallas introduciendo nuevas complejidades en el aula, transformada en un espacio permeable en el que cohabitan no sin tensiones, un

conglomerado heterogéneo de sujetos de la educación, presentes y remotos, finalidades pedagógicas, tecnologías, lenguajes y contenidos, todos de naturaleza diversa. El contexto actual interpela las políticas públicas por su capacidad de transformación institucional, normativa y pedagógica, como también implica los directivos, docentes y bibliotecarios, en un debate acerca de su rol en una transición que exige liderazgos fuertes. La resignificación no deja indemne ninguno de los actores sociales, siendo más afectados a medida que el acceso a Internet se trasforma en una condición aparentemente necesaria de cualquier aprendizaje.

¿Qué rol le cabe a Internet en la mejora de la Educación del siglo XXI?

En sentido amplio, Internet participa cada vez más, de un modo u otro, en la producción colaborativa y la circulación del conocimiento, dentro y, sobre todo, fuera del sistema educativo. Así como no caben dudas de que Internet está a la búsqueda de un estatuto mediático, político y económico, ¿alcanzará un estatuto propio en el sistema educativo? ¿Alcanzará la educación un estatuto diferencial en Internet? ¿Qué orientaciones deben seguir las políticas públicas en la materia? ¿Cuál será el rol de los nuevos agentes mediatizadores, los proveedores de acceso a la red, los buscadores de información y las redes sociales? ¿Qué papel jugarán los contenidos abiertos en relación a los contenidos tradicionales? ¿Es la política de acceso abierto a los repositorios de las universidades un factor de independencia y de inteligente integración global, o representa una pérdida significativa de recursos intelectuales, patentes y derechos económicos? ¿Cómo evolucionarán los paradigmas de la propiedad intelectual sobre los contenidos educativos? ¿Qué orientación están adoptando los productores de contenidos, en general, y las editoriales escolares, en particular? ¿Es posible apoyarse en Wikipedia para facilitar el entendimiento del teorema de Pitágoras? ¿Sigue siendo Wiki-

pedía el emblema de una web que se precía de haber recreado la relación entre los que saben y los que menos saben, reconciliando el acceso democrático a los saberes y la creatividad en los contenidos? ¿O se ha vuelto el producto meritocrático al que se oponía, tan editado como ininteligible para el común de los mortales? ¿Los nuevos mediatizadores han venido a allanar el terreno o a recrear las asimetrías en favor de sus intereses?

Estos interrogantes expresan solo algunos énfasis del debate, provocados en su mayoría por un acontecer extramuros, por innumerables intersecciones entre Internet y educación que se construyen fuera de los ámbitos de legitimación y acreditación tradicional. Son cada vez más numerosas las experiencias propuestas a niños y adolescentes que ofrecen cursos de educación básica y libros digitales para un uso en diversas plataformas móviles, todo ello con un creciente éxito de público si se considera los millones de aplicaciones descargadas que facilitan un acceso a miles de recursos distribuidos a través de Internet⁴. Es mundialmente conocido el caso de Khan Academy⁵, un banco de recursos audiovisuales de entre 10 y 15 minutos de duración, crecientemente multilingüe, que, bajo el leitmotiv “acelerar el aprendizaje para los estudiantes de todas las edades”, ofrece contenidos accesibles sin restricciones y bajo una licencia de uso abierto (Creative Commons) permitiendo a cualquier persona usarlos y redistribuirlos. Destinada a apoyar la trasposición didáctica de conceptos complejos o áridos, se ve cada vez más

⁴ Véase, por ejemplo, el caso de Ck12 en <http://www.ck12.org>.

⁵ Salman Khan, su fundador, un analista financiero estadounidense de origen bangladesí, comenzó en 2004 colgando videos en YouTube con sus propias explicaciones sobre los problemas que su prima no sabía resolver de las matemáticas escolares. Los videos empezaron a difundirse entre los amigos de su prima y los amigos de sus amigos. Millones de personas vieron sus videos. Actualmente, el sitio de la Khan Academy contiene varios miles de videos, es visitado diariamente por millones de personas de todo el mundo y recibe el apoyo económico de grandes empresas como Google y plataformas de mecenazgo como la Fundación Gates. Puede accederse en <http://www.khanacademy.org>.

influenciada por un público global y el desarrollo de aplicaciones para su uso en los dispositivos móviles. Al mismo tiempo que se produce esta proliferación de iniciativas ajenas al sistema educativo y a las políticas públicas o, tal vez como consecuencia de ello, emergen voces agoreras que llaman la atención sobre el abuso de estos recursos en manos de quienes los emplean para autoreemplazarse o abandonar en manos de terceros el rol docente que les compete. Aunque pueda justificarse por la creciente cantidad de docentes que se rinden prefiriendo adoptar críticamente los contenidos y los lenguajes propuestos, lo que podría ser tan común en California como en España o Latinoamérica, la advertencia no debe distraernos respecto de una realidad que, al fin y al cabo, no hace más que evidenciar, por un lado, una anticipada defeción del sistema escolar sin haberlo intentado y, por otro, el carácter indisimulable de algunos actores sociales con firme vocación de reemplazo.

En ese contexto, ¿cabe esperar que una mayor intersección de la pedagogía con Internet colabore en la mejora de la calidad educativa? ¿Qué condiciones deben darse? ¿Cómo revitalizar el vínculo de la biblioteca escolar con el aula, y cómo favorecer la lectura independientemente del soporte? ¿Qué rol le cabe al sistema educativo, a las familias y a los mediadores, en la promoción de un uso responsable de Internet, en especial, y de las redes, en general? ¿Qué tipo de operaciones deben intervenir en la protección de los menores? ¿En qué sentido debería dinamizarse la relación del Estado con el sector privado? ¿Es necesario regular Internet para garantizar la libertad de expresión, del acceso a la información o la privacidad de los menores?

Caben cada vez menos dudas acerca de que los cambios, aun lentos, deben enfocarse en la didáctica o, de manera más genérica, en la trasposición. Después de tanto tiempo haciendo foco en los aprendizajes, parece haber llegado la hora de esforzarse por renovar la didáctica, optimizar sus recursos empleando las tecnologías para ofrecer una diversidad de vías de acceso a los objetos

de estudio, sin discriminar ni dejar de entramar las formas expresivas, desestigmatizando los lenguajes que discurren fuera de los soportes tradicionales, principalmente distintos del libro. Cuando se trata de no descuidar ningún público, la cantidad de recursos no asegura que la trasposición esté garantizada para todos, pero si estos recursos se diversifican para responder mas apropiadamente a la heterogeneidad de combinaciones posibles de las múltiples inteligencias, es probable que el resultado mejore. Siendo Internet un metamedio, un metarrecurso, es indispensable abrir el debate sobre las distintas formas de intersectar Internet y Educación, evitando prejuicios y tentaciones tecno-tecnológicas. Es indispensable la producción de espacios para departir acerca de cómo debemos entender los cambios de contexto, cuánto y cómo puede el sistema educativo empoderarse al dejarse atravesar por medios digitales que no son neutros, cómo reinterpretar los liderazgos sin ingenuidades y cómo protagonizar un proceso de resignificación que ya se encuentra en curso. De eso trata este ciclo de debates propuesto por la Academia Nacional de Educación.

EL MEDIOEVO INFORMATACIONAL: GATOPARDISMO EDUCATIVO EN LA ERA DE LA INFORMACIÓN¹

ALEJANDRO ARTOPOULOS²

Introducción

El mundo actual del cambio constante los ritmos de las mutaciones no son los mismos ni homogénea su distribución en la sociedad. A lo largo y ancho del globo podemos encontrar importantes diferencias en la adaptación al cambio según países y regiones. Las transformaciones que obligan a individuos y organizaciones dinámicas a invertir tiempo y energía en mantenerse actualizados no restringen la acción de instituciones de cambio lento. Esta gimnasia del cambio constante no es experimentada, internalizada y procesada de la misma manera por estos últimos. Especialmente genera escozores y desajustes, concebidas con una impronta más estructurada y reacia al cambio, con valores como la predictibilidad y la eficiencia.

Es así que, aunque la “galaxia Internet” anticipada por McLuhan ya es una realidad para gran parte del mundo desarrollado solo se ve apenas esbozada en el resto. El mundo de Internet tal cual está planteado todavía no llegó a Latinoamérica y la Argentina, que sigue promoviendo la industrialización nacional como gran norte del desarrollo. Si bien hay islas informacionales en un mar de “agujeros negros” de exclusión e informalidad, la realidad es que en tanto se mantiene una ilusión de conexión al mundo mediante el consumo de los emergentes mediáticos de la convergencia digital, estamos condenados a un medioevo informatacional donde desarrollo socioeconómico (productivo y educativo) se

¹ Agradezco el sobresaliente trabajo de asistencia de investigación de Jimena Huarte.

² Universidad de San Andrés y CIC. Tel: +54 11 4725 7057, email: aleopoulos@udesa.edu.ar, Universidad de San Andrés, Vito Dumas 284, Victoria, Buenos Aires, Argentina.

estancó en una era pretérita donde la fabricación en serie, la copia del diseño, la creatividad de cabotaje y la contrapedagogía enciclopédica es moneda corriente³.

Si el mundo informacional nacido de la explotación inteligente del conocimiento tecno-creativo aún no llegó a la Argentina, mucho menos podemos decir que haya llegado a las escuelas, al menos desde una introducción que transforme las prácticas de docentes, ofrezca el acceso al conocimiento “real” a los alumnos, cambie la lógica misma de la institución escolar en su conjunto y brinde oportunidades de inserción laboral de calidad.

El siguiente análisis intentará profundizar en (y no responder a) qué significa Internet hoy para la institución escolar siguiendo el derrotero de los siguientes interrogantes: ¿A qué tipo de transformaciones nos enfrentamos? ¿De qué hablamos cuando pensamos Internet en la escuela? ¿Qué implican estas transformaciones para los procesos de enseñanza y aprendizaje? ¿Cómo se procesan estos cambios en las escuelas? ¿Cuál es el nuevo rol de los docentes en la sociedad de la información?

La sociedad de la información

La misma génesis de la Sociología como disciplina coincide con los debates de fines del siglo XIX sobre el declive de la sociedad tradicional y la transición hacia la modernidad. La nueva sociedad moderna se caracterizaba por la centralidad de los Estados nación, el proceso acelerado de urbanización con la migración masiva de poblaciones rurales a ciudades que sufrieron un crecimiento exponencial y el surgimiento de la fábrica como unidad rectora de la vida y del trabajo.

³ Algún distraído preguntará por los planes de compra masiva de *netbooks* educativas como evidencia de la resolución del ingreso de la institución escolar al mundo informacional. La respuesta es simple: ninguna escuela que no pueda garantizar 3 Mbps de conexión a Internet en cada aula para que el docente pueda dar una clase puede considerarse “conectada”. Antes bien, un plan como ConectarIgualdad debería seriamente, si no subsanar esta situación, reconsiderar su nombre quitando la equívoca palabra conectar de “Marca”.

Quizá podríamos ubicar a la invención de la imprenta en el renacimiento como el hito inicial del proceso de transición. La imprenta permitió a los individuos el acceso al conocimiento fuera de control institucional. Siendo el libro una invención posterior a la escuela, en cierta forma compitió con “la” institución por excelencia dedicada a la enseñanza creada en el Imperio Bizantino. Sin embargo no fue sino hasta el siglo XVIII en que la escuela fue el vector de la alfabetización del conjunto de la población, y en el siglo XX a la vez que alfabetizadora la escuela se estableció como una máquina disciplinadora (fábrica) de ciudadanos.

Los estudios fundacionales de Durkheim y Weber en ese tiempo se centran, justamente, en entender cómo se dio esa transición entre la sociedad tradicional y la moderna. En tanto el primero establece las bases para pensar el proceso de socialización, Weber se ocupa del proceso de dominación. En definitiva la sociología nace tratando de identificar qué rol tuvieron las creencias en asegurar cohesión a pesar del cambio de la estructura social. (Durkheim, [1895] 1982, Weber, [1922] 1984).

Hoy en la transición hacia la sociedad informacional estamos atravesando una situación similar sin advertir que las instituciones heredadas de la era industrial, en particular la escuela, persiste en cumplir una función que ya nadie (o muy pocos) está interesado en que cumplan.

A partir de la década del 60, surgen nuevos debates sobre el agotamiento de la modernidad y la progresiva transición hacia un mundo post industrial signado por una economía de servicios. La situación es contradictoria, por un lado la escuela ya no compite con la fábrica para ocupar a los niños, ni siquiera los adolescentes y jóvenes son objetos de disputa. Por el contrario la sociedad posindustrial le requiere al sistema educativo una función de *kindergarten* de adultos extendiendo sus períodos formativos hacia el nivel cuaternario. No obstante, a la vez, el conocimiento que maneja la escuela se desvaloriza más rápido de lo que las reformas curriculares y la capacitación docente se toman para actualizarlo.

Los estudiantes tienen la sospecha que son presas de una estafa. El conocimiento que los docentes le entregan está vencido. Reclaman Conocimiento (Muller, 2000).

El proceso de individuación de la sociedad-red llama a abrazar el aprendizaje informal, como Illich, a desescolarizar. La figura sobreinstitucionalizada del emprendedor disruptivo, a lo Steve Jobs o Bill Gates, impone una serie de nuevos valores antiescolares: “Para ser alguien tenés que salir de la institución”. Es en el contexto de las discusiones sobre la modernidad-posmodernidad, que comienzan a delinearse las bases de la nueva sociedad basada en el acceso a la información, mediada por redes, de un nuevo conocimiento fluido que circula en redes electrónicas. Este proceso se inicia con la invención de la computadora personal en 1974 y la creación de Internet en 1969.

Asistimos, así, a una transformación multidimensional del sistema productivo, del sistema organizativo, del sistema cultural y del sistema institucional, basada en una nueva infraestructura tecnológica que no es su causa, pero sí su soporte indispensable. El nuevo sistema productivo se globaliza, es capaz de articular el funcionamiento de actividades a escala planetaria como unidad y en tiempo real.

Ese sistema, que no debe confundirse con las políticas nacionales de integración, funciona más allá de la voluntad de los países de participar en él, ya que está sostenido por los componentes principales de los países avanzados y los sistemas de control de los estados periféricos son impotentes ante la vitalidad de circulación de información, personas y bienes en la red de flujos globales en los que confluyen las funciones y unidades dominantes de la actividad humana a nivel planetario (Castells, 2003).

El factor decisivo en esta nueva economía como fuente de productividad y competitividad es la generación de conocimiento y el procesamiento eficaz de la información. Y esta capacidad depende, no solo de la capacidad tecnológica, sino también cultural de personas, organizaciones y territorios. El conocimiento transforma su carácter preminentemente simbólico para convertirse

en el capital productivo central de la sociedad; volviéndose así un objeto de consumo de personas y organizaciones. Por eso decimos que la innovación y la educación se han vuelto un factor directo de producción. La educación ya no está mediada por la legitimación del conocimiento y el mercado de trabajo. En ambos casos los límites funcionales se han borrado (Muller, 2000).

Los cambios en el sistema productivo transforman las categorías de trabajadores que pasan a ser trabajadores de producción rutinaria, trabajadores de servicios personales y analistas simbólicos. Todas las categorías pueden usar computadoras o Internet como medio de trabajo, pero sólo los últimos, diseñadores, investigadores, artistas, emprendedores, productores, etc., los usan para el análisis e interpretación de información, la creación de conocimiento, comunicación y colaboración internacional y el desarrollo de productos multimedia complejos. Son los trabajadores estrella del nuevo orden (Warschauer, 2003).

TABLA 1. Dos revoluciones industriales y una informacional

	1ra Revolución Industrial	2da Revolución Industrial	Revolución Informacional
Inicio	fin S. XVIII	fin S. XIX	fin S. XX (1969-1975)
Tecnologías claves	Máquina de vapor, Imprenta, máquina herramienta	Electricidad, motor de combustión interna, telégrafo, teléfono	Transistor, computadora personal, telecomunicaciones, Internet
Insumos claves	Carbón, hierro, algodón	Petróleo, acero, químicos	Datos, información, conocimiento
Lugar típico de trabajo	Taller	Fábrica	Oficina
Organización dominante	Gremios	Grandes jerarquías verticales	Redes heterogéneas multidimensionales

FUENTE: Elaboración propia sobre la base de Warschauer, 2003

Como dijimos, la piedra fundacional de esta sociedad es la creación de la computadora y de Internet, las columnas de esta construcción societal son la creatividad y el conocimiento. Para dimensionar su importancia, tengamos en cuenta que, en tanto, el poder transformador de Internet se equipara a la electricidad, asegurarse del conocimiento con fuente directa de producción es similar a lo que fue asegurar la provisión de acero a principios del siglo XX. Cuando observamos las prospecciones para los próximos 20 años, todavía estaríamos viendo solo la punta del iceberg en cuanto a la centralidad del conocimiento como fuente directa de valor económico para el futuro (Seely-Brown, 2000).

Paradójicamente, en muchos aspectos se piensa todavía a Internet meramente como un medio de comunicación. Está claro que es mucho más que eso. Como dijimos es el vehículo de la información y el conocimiento vivo que mantiene a las economías funcionando. Pero también se trata de una tecnología íntima, que forma parte integral de nuestras vidas y nos completa como seres humanos. Es el vehículo de nuestra identidad.

Los humanos ya no podemos vivir sin ciertos objetos materiales: si intentáramos vivir sin energía eléctrica o alimentos procesados no lo lograríamos por mucho tiempo. Internet y el celular están tomando este estatus. Aceptar esta dependencia es difícil cuando estamos tan impregnados del pensamiento humanista, pero no por eso deja de ser cierto. Internet hoy forma parte del núcleo que constituye nuestra sociedad y la cuestión pasa por cómo lograr la integración efectiva de este dispositivo electrónico al núcleo social, tanto desde la acción como de la representación.

El crecimiento que experimentó Internet en los últimos 25 años es exponencial: en 1995 solo el 14% de la población de Estados Unidos tenía acceso a Internet, mientras que para 2014 la cifra ascendió al 85%. Pero este crecimiento no alcanza al mundo en desarrollo, solo el 35% de la población mundial accede a Internet desde una PC. Cabe destacar que Internet tiene otra vía de expansión. Los teléfonos móviles inteligentes, también táctiles,

y con Android como plataforma dominante. La penetración del celular presenta un acceso casi universal: el 85% de la población mundial tiene uno. Lo cual presupone que el acceso de las masas a Internet llegará de la mano de los dispositivos móviles (*We are social*, 2014)⁴.

La élite mundial que accede a Internet (35%) entiende que disponer de una “extensión del sistema nervioso central” es un avance por sobre nuestra condición humana. Es por la fugacidad de las comunicaciones, su estructura descentralizada y la ilusión del acceso el conocimiento explícito que la maga-élite prende su computadora diariamente. La libertad en la yema de los dedos que merma la capacidad del control nacional, disloca los medios de comunicación y particularmente disminuye la autoridad escolar.

El atractivo radica en la capacidad individual de coparticipar de la creación de la cultura. Establece un consumo de contenidos que superan los límites espacio-temporales que han impuesto los tradicionales medios como la televisión, el diario, y la radio. Aquí el medio no es el mensaje. Hay un aspecto de Internet que nos conecta con los afectos, nos vincula con las emociones, con lo artístico, lo personal.

Esta era la apuesta de uno de los arquitectos de esta nueva sociedad, Steve Jobs, quien se propuso unir el pensamiento tecnológico con las artes liberales, con el humanismo. Ante la vanguardia de los *hackers* y los activistas de la cultura libre, Apple, junto con Amazon, Facebook y Google, fueron los precursores de una nueva era de la cultura abierta donde los consumos culturales de música, libros, contenidos audiovisuales, etc. ya no son una economía de productos, sino de plataformas de servicios que no trazan una frontera entre contenidos personales públicos y el consumo de contenidos comerciales.

⁴ <http://wearesocial.net/blog/2014/01/social-digital-mobile-worldwide-2014/> accedido el 2.5.2014.

Latinoamérica en la Sociedad de la Información

Si analizamos las diferencias en las cifras de penetración de Internet en la población de América Latina y Estados Unidos podemos concluir que Internet hoy sigue siendo para pocos, para los países y regiones más ricos. En la sociedad de la información la diferencia entre estar conectado o desconectado es la de estar incluido o excluido. El conocimiento necesario para estar alfabetizado en la era de la información incluye el de saber navegar a través de la compleja información disponible (Seely-Brown, 2000). Y la barrera de entrada no es únicamente económica, sino que es sobre todo cultural.

La nueva dependencia de América Latina radica en la imposibilidad cultural de formar al grueso de la población para el modelo de producción informacional. La concentración de la producción en actividades extractivas, agropecuarias o en productos manufacturados de poco valor agregado integran a América Latina a la economía global, pero de manera desigual. En términos de Castells (2003), la globalización latinoamericana es “imperfecta”.

El desafío para la región es, entonces, doble: debe sumarse a las tendencias tecnológicas que se vienen describiendo, pero dando respuesta a sus acuciantes problemáticas sociales a la vez. De incorporarse nuevas habilidades y competencias tecnológicas en la población sin atender a las enormes brechas sociales y educativas, se corre el peligro de acrecentarlas (Baum, Nemirovsky y Sabelli, 2008). Y esto no es menor, ya que aquellos excluidos del nuevo mundo incluso verían comprometido el ejercicio pleno de su ciudadanía (Warschauer, 2003).

Cómo aprender y qué aprender en la era de la información

Ahora veamos cómo impactan estos cambios en la enseñanza y en las formas de aprender. Uno de los aspectos más relevantes es la expansión del espacio social del aprendizaje. Es tan evidente

esto, que hoy muchos autores hablan de *la sociedad del aprendizaje* (Lundvall, 1992).

Esta actividad humana primordial desbordó los límites del sistema educativo. El aprendizaje en entornos informales se constituyó en una de las actividades centrales de la economía. Todo el tiempo los seres humanos en el siglo XXI están expuestos a incorporar nuevos conocimientos para poder desarrollar sus vidas. Por lo tanto, han cambiado no solo las maneras en las que humanos se transmiten conocimientos unos a otros, sino cómo estos conocimientos son producidos por colectivos en organizaciones de aprendizaje “no formal”. La producción organizacional de conocimientos se acelera en tanto las organizaciones formales (escuelas y universidades) de la enseñanza y aprendizaje quedan rezagadas del ritmo agotador del entorno. Esta carrera por la producción del conocimiento hace que el diseño curricular, a su vez, quede rápidamente obsoleto (Muller, 2000).

Estas transformaciones rompen con los supuestos sobre los que se asentaban los sistemas educativos modernos, que son puestos en jaque uno a uno: la transmisión lenta de un conocimiento limitado y estable, la centralidad de la escuela como único canal de información, la palabra y el texto escrito como únicos medios de comunicación, la medición de la efectividad de la enseñanza a través de exámenes (Brunner, 2003).

La pérdida del monopolio sobre la transmisión de conocimientos se hace efectiva al multiplicarse las fuentes de información disponibles y su accesibilidad. La multiplicación de las fuentes de información amplía la sociedad de la enseñanza, pero también la sociedad del aprendizaje, que ya no se encuentra circunscrita a un espacio, a un tiempo y a un momento particular de la vida de una persona (Fernández Enguita, 2013).

De esto se trata justamente el aprendizaje denominado “ubícuo”: en cualquier lugar, en cualquier momento; y que se hace posible gracias a la gran capacidad de enviar y recibir información que ganan los individuos mediante medios electrónicos móviles.

Esta nueva forma de aprender desdibuja los límites entre la educación formal e informal y los de la propia inteligencia. Burbules (2009) habla de la forma en que la interconexión nos permite generar una “inteligencia extensible” al contar con dispositivos para suplementar los propios conocimientos. Esta forma de entender al aprendizaje como presente en cualquier situación cotidiana es también descrito por Fernández Enguita (2013) como “aprendizaje difuso”.

De esta manera, el aprendizaje en la sociedad de la información deja de ser un fenómeno únicamente cognitivo para sumar una dimensión social. Los medios de comunicación tradicionales son unidireccionales, envían contenidos. La característica bidireccional, interactiva, de Internet abre todo un nuevo mundo de posibilidades para la reciprocidad y el intercambio entre pares. Este intercambio permanente produce conocimiento y transforma a su vez las formas de conocer.

En este sentido, Seely-Brown (2000) remarca el potencial para la enseñanza y el aprendizaje que tienen las “comunidades de práctica”. Al participar en una comunidad dada, el intercambio entre pares que se genera fomenta la enseñanza-aprendizaje de conocimientos informales, surgidos de sus propias experiencias. En una profesión, por ejemplo, hay mucho que aprender con respecto a usos y costumbres, especificidades del campo que no se corresponden con el conocimiento central de la profesión, pero que son fundamentales para su ejercicio. En estas comunidades todos son aprendices y todos son expertos en diferentes momentos. El conocimiento no es de ningún miembro en particular, sino de la mente de la comunidad. En esta misma línea Chaiklin y Lave (2001) también entienden la introducción de innovaciones como una invención colectiva frente a problemas que les impiden realizar sus actividades.

El afán por generar formas de enseñanza mediadas por la tecnología redundó en el desarrollo de infinidad de propuestas de *e-learning* que, sin embargo, no tuvieron la aceptación esperada.

Es así que se está virando hacia opciones que integran la formación presencial con la virtual y que utilizan diferentes tecnologías según la necesidad: el aprendizaje integrado (*blended learning*). Esta estrategia integra lo mejor de los dos mundos, el mundo de la educación que conocemos, la presencial, con los nuevos espacios virtuales, y agrega nuevas características a proceso de enseñanza. Permite un proceso adaptado a la necesidad de cada alumno, brindando acceso al conocimiento desde distintas fuentes de información y a través de diferentes estilos de aprendizaje (Pina, 2004).

Ahora bien, la virtualidad en el proceso de aprendizaje no se reduce a estrategias pedagógicas generales, también afecta a las didácticas disciplinarias. Surge la importancia de alfabetizar a la población en temas científicos y tecnológicos de nueva generación, como derecho social necesario para participar y contribuir a la vida ciudadana. Baum, Nemirovsky y Sabelli (2008) proponen que para reactualizar el concepto de formación para la ciudadanía en este tiempo es necesario asegurar no sólo la alfabetización y pensamiento crítico sino también el pensamiento computacional o algorítmico aplicado a todas las disciplinas de ciencias y tecnologías. Tanto la enseñanza a través de modelaciones y simulaciones como la enseñanza de la programación, son iniciativas que permiten superar las divisiones entre disciplinas y fundamentalmente lograr el aprendizaje en ciencias con experimentación avanzada para sistemas complejos y relacionales. Nanotecnología, biotecnología, ciencias cognitivas, ciencias sociales basadas en datos, ciencias informáticas, en fin, el conocimiento actualizado que los estudiantes reclaman (Baum, Nemirovsky y Sabelli, 2008).

Otra área es la de nuevas alfabetizaciones, que se suman a la tradicional alfabetización en lectoescritura. La alfabetización digital no solo implica saber manipular las nuevas tecnologías, sino también adquirir competencias para acceder, investigar, adaptar, analizar, organizar y crear nuevo conocimiento utilizándolas, generando productos culturales, un factor crítico para la inclusión social (Seely-Brown, 2000; Warschauer, 2003; Fullan, 1999).

Por último, se ve impactada la función primaria de la escuela, la socialización. Es así que se agrega una tercera socialización en la vida humana, que no puede ser relegada por la escuela. La primera socialización en las normas y principios básicos está dada por la familia; la segunda, que se refiere a las normas fundamentales para vivir en sociedad, por la escuela o el trabajo; y la tercera se encuentra dada por los entornos virtuales y los colectivos de participación voluntaria. Esta última socialización no es parte de la función socializadora que tiene hoy la escuela.

Es necesario que la escuela adopte un rol en esta tercera socialización, orientando a los alumnos en su relación con las redes sociales, los medios interactivos como YouTube y aquellos otros que se conocen en los espacios urbanos. Hoy la escuela, de hecho, está dejando vacante esta tarea, de la cual casi nadie se ocupa, ni siquiera los padres, lo cual genera una proliferación de casos de *cyberbullying* y la falsa idea en los estudiantes que el conocimiento que circula es por defecto más valioso que el de la escuela.

Todo esto nos señala el advenimiento de un cambio radical en el acceso al conocimiento a partir del auge de las interactividad táctil. En la sociedad industrial, el acceso al conocimiento llegaba por medio de la instrucción; en la sociedad de la información, se accede al conocimiento luego de un pormenorizado análisis y selección de información de entre un mar atiborrado de datos, y su integración con las experiencias sensibles y puntos de vista. Por supuesto que en una sociedad en la que el conocimiento es el principal vehículo de inclusión social, la competencia fundamental que deberá ser enseñada es la alfabetización en datos (Fullan, 1999).

El cambio en la escuela: la dimensión cultural y la dimensión social

A pesar de la aparente omnipresencia de la sociedad de la información, su poder transformador aún no ha llegado a la escuela. O no ha llegado en la medida en que debería. Y esto es un problema, no solo porque los chicos no están recibiendo estos

conocimientos fundamentales para desenvolverse en el mundo de hoy sino porque ni siquiera estamos preparados para mantener los servicios educativos ante una eventual catástrofe como fue Katrina en Estados Unidos o la amenaza de la gripe A en la Argentina.

La pregunta es ¿por qué la Escuela no ingresa la sociedad de la información? En principio se pueden identificar algunos mitos como el de los “nativos digitales”, por los cuales se considera que los chicos ya “saben” de computadoras, excusa perfecta para el peor gatopardismo educativo, cambiar algo (compras masivas de *netbooks*) para que nada cambie.

El primer mito consiste en creer que los chicos cuentan, por el solo hecho de pertenecer a una generación nacida con posterioridad al año 2000, con los conocimientos para manejar la tecnología y que la Escuela no necesita enseñárselos. De esta manera no se rechaza la inclusión de tecnología, pero se la utiliza únicamente para enseñar los contenidos tradicionales como una manera de atraer más a los chicos. En el mejor de los casos se realiza alguna experiencia en Matemática o Ciencias, pero nunca llega, por ejemplo, a materias como Lengua, que siguen enseñándose únicamente con lápiz y papel.

El problema con esta presunción es que las investigaciones nos muestran que el manejo que los chicos hacen de las diferentes herramientas informáticas es deficitario, limitándose a unos pocos usos de todos los que tienen disponibles. Es decir, los chicos no vienen socializados en este aspecto.

El segundo mito consiste en pensar que la mera inclusión de equipamiento por sí solo o el diseño de una política de inclusión de TIC generarán un proceso de modernización en la escuela. Esta estrategia fue muy común en América Latina a partir de la bonanza económica, pero no tuvo los resultados esperados debido a problemas generados por la baja conectividad y la escasa capacitación que se brindó a los docentes. Sin conectividad, la tecnología se convirtió en un problema más en vez de una solución para el docente, que no puede mantener el ritmo necesario para

el desarrollo de la clase (Kozak, 2010; Warschauer, 2003; Means et. al, 2003). Grandes esfuerzos se realizan para incorporar las tecnologías a la escuela y, sin embargo, los resultados exitosos son escasos. Los análisis de Latour sobre la naturaleza del cambio pueden darnos luz sobre estos temas y ayudar a conceptualizar el cambio en la escuela.

El solo hecho de comprar equipamiento y depositarlo en la escuela no generará ningún tipo de cambio en quienes allí interactúan. El principio de simetría, acuñado por Latour (1998), indica que la capacidad de generar transformaciones de humanos y no humanos en una red dada es equivalente. El problema, entonces, no reside en provocar un cambio, sino en qué cambio es el que se quiere provocar. La sola intención de la compra y ubicación de una computadora en cada aula de la escuela no predice lo que otras personas (por ejemplo docentes o alumnos) harán con esa computadora o las transformaciones que este hecho generará en la red de actores. Cada persona es diferente y actuará de diferentes maneras, a no ser que se construya un nuevo sistema escolar por el cual las nuevas tecnologías se integren y complementen con las “viejas”. Esta noción sistémica de las tecnologías del aprendizaje es clave. La implementación de cambios e innovaciones en una institución como la escuela que, recordemos una vez más, estuvo diseñada para la sociedad industrial requiere de una reconfiguración de la organización escolar.

Hay que tener en cuenta que las innovaciones nunca son las mismas desde que se idean y transitan las diferentes etapas de implementación, ya que los grupos sociales y las innovaciones se cocrean, todos coevolucionan y se transforman en el tiempo. La declaración sufre diferentes transformaciones a medida que es transmitida (Latour, 1998). Asimismo, en la concepción del aprendizaje situado descrito por Chaiklin y Lave (2001), el conocimiento se encuentra en estado de cambio permanente y este cambio se desarrolla en sistemas con dimensiones sociales, culturales e históricas en las que interactúan personas con intereses y posiciones diferentes. Alinear estos intereses es la tarea prioritaria.

La perspectiva de red en la que Latour entiende a los grupos sociales y la interconexión que existe entre sus diferentes elementos implica que “el destino de una declaración está en manos de los otros”, es decir que necesariamente hay que incluir y tener en cuenta a los otros al pensar en un proceso de cambio. No hacerlo conlleva la dificultad de diseñar un ideal con grandes dificultades para ser llevado a la práctica. Dado que todos los involucrados van a enajenarse del objetivo pretendidamente común. En este sentido, vemos la poca probabilidad de éxito que tendrían visiones tecnocéntricas o que ponen la innovación en el centro, ignorando a los actores involucrados. La innovación se inserta en situaciones sociales complejas y los actores la reinterpretan y recrean para que pueda ser procesada e incluida por esa institución. Nunca es la misma después de atravesar la red (Marcovitz, 2006).

Esto último nos hace reflexionar sobre la poca importancia que se brinda muchas veces desde la política pública a las dinámicas propias de cada institución escolar y a las personas que involucra, y cómo esto atenta contra los propios objetivos que se propone.

Entonces, ¿cómo se direcciona el cambio? Para Latour (1998) no basta solo con enunciar lo que se quiere lograr, no basta con la declaración, ni basta con la *netbook* y la capacitación. Es necesario “cargar” las declaraciones, generar diferentes acciones que inciten a los actores a comportarse de determinada manera. No basta con que el director del área de tecnología del Ministerio o el mismo ministro manifieste su interés de incluir nuevas tecnologías en el trabajo escolar. Será necesario que, además de instalar computadoras en las aulas, y brindar capacitación adecuada a los docentes, asegure la conectividad a los docentes en sus casas o en sus móviles para que puedan preparar sus clases, se asegure un generoso ancho de banda en las aulas para que se pueda dar clase con Internet, conectado al mundo, se promuevan debates entre los especialistas en didáctica de las disciplinas y los investigadores universitarios, se incentive a la industria editorial para que renueve

los textos escolares integrando las nuevas formas de enseñanza con dispositivos electrónicos, se reconozca a los docentes que logran el efectivo uso de la tecnología en el aula, se premien los proyectos educativos institucionales que demuestren logros en este sentido. En fin, construir todo un sistema de apoyo al cambio.

En estos sistemas de soporte del cambio adquieren una relevancia capital dos aspectos: relaciones y entrelazados: la conexión a Internet en el aula y la actualización (permanente) de los diseños curriculares. Es tan importante la conexión a Internet en el aula que se ha vuelto una prioridad para el gobierno del presidente Barak Obama en los EEUU. En febrero de 2014 lanzó el Plan ConnectED para conectar todas las escuelas públicas y bibliotecas de Estados Unidos a Internet de alta velocidad. Estamos hablando de darle velocidades realmente altas de entre 100 Mbps y 1 Tbps.

En el documento de lanzamiento de la política señala:

Nuestras escuelas fueron pensadas para una época diferente, basadas en una jornada escolar limitada y un calendario estacional. Este sistema no tiene en cuenta las constantes oportunidades de aprendizaje que brinda la conectividad global, y no prepara a nuestros estudiantes para una economía colaborativa y en red. Debemos lograr que nuestras escuelas sean parte de la transformación de banda ancha y la tecnología, particularmente cuando esa misma tecnología puede ser aprovechada para alcanzar un aprendizaje personalizado, y apalancado. Desde libros de texto digitales que ayudan a los estudiantes a visualizar e interactuar con conceptos complejos, hasta aplicaciones y plataformas que se adaptan al nivel de conocimiento individual de los estudiantes y ayudan a los docentes a saber con precisión qué lecciones o actividades están trabajando, esta tecnología es real, está disponible, y su capacidad para mejorar la educación es profunda⁵.

⁵ Traducción del documento consultado el 8 de mayo de 2014 en <http://www.whitehouse.gov/sites/default/files/docs/connected-fact-sheet.pdf/>.

Hasta la fecha, Internet no ha entrado a las aulas en el mundo. El documento señalado indica que 70% de las escuelas en EEUU están en esa situación. Por lo cual no hay que minimizar este problema, ya que no se trata de una cuestión presupuestaria, sino de aceptación en el colectivo docente. Cuanta más resistencia genera una innovación como Internet en la escuela, mayores alternativas habrá que desplegar para que el sistema escolar no se estanque, como está en este momento. No tiene sentido seguir insistiendo una y otra vez con la misma solución, el mismo modelo, como sucede con el modelo 1:1. Hay que buscar alternativas.

Con el tiempo y alternativas, abiertas por la experimentación y el pilotaje, la innovación podrá ir haciéndose más estable, el ensamblaje de los actores más predecibles y de esta manera se “cajanegriza”, es decir, se hace invisible. La paradoja de la innovación es que el ideal, su realización, implica su desaparición. Una escuela que hace buen uso de la tecnología provoca su desaparición. La buena tecnología en la escuela es la que no se nota. Porque pasa a formar parte de la cotidianeidad de la institución, aparentando, incluso, ser incuestionable (Latour, 1998).

De la misma manera, para poder implementar una innovación, es importante describir densamente la red, los ensamblajes que la forman y abrir las “cajas negras”; es decir mostrar cómo lo que parece natural es producto de una serie específica de relaciones que podrían organizarse de otra manera, modificarse determinados elementos y así transformarse. En las instituciones escolares frecuentemente encontramos este tipo de vínculo: actividades, asociaciones y relaciones que aparecen “cajanegrizadas”, naturalizadas, estáticas, percibidas como inamovibles e inmodificables (Latour, 1998).

Así y todo, es difícil “soltarle la mano” a la innovación. Los ensamblajes que se proponen pueden tener oponentes de peso (acciones que van en contra del ensamblaje) provistos por otros actores. Será necesario generar entonces un “anti-antiprograma” y así sucesivamente (Latour, 1998). Esta idea de Latour es espe-

cialmente rica dado que en muchas oportunidades se evalúa la implementación de innovaciones en un período de tiempo muy breve como para poder mostrar resultados. Muller (2000) investiga las condiciones para la emergencia de posibilidades alternativas y concluye que es precisamente porque el conocimiento está sujeto a permanente negociación y renegociación que la posibilidad de un currículum diferente es siempre posible siempre que consideremos que la trayectoria nunca va a ser lineal.

Introducimos así la variable tiempo, fundamental a tener en cuenta al pensar en implementar una innovación o un cambio en cualquier institución. Los cambios son procesos en los que los actores pasan por diferentes estadios, no todos los adoptan a la misma velocidad. Las innovaciones son reinterpretadas y recreadas por los actores y están atravesadas por la complejidad de los sistemas sociales. Una penetración gradual de la innovación también debiera contemplar lo que Fullan (1999) llama “implementation dip” en los primeros momentos de la innovación: un pequeño retroceso o resistencia antes de comenzar a incorporarla con mayor énfasis. El famoso “un paso atrás para hacer dos para adelante”.

En los modelos que acabamos de describir solo en la última instancia se contempla que los actores “inventen” y “creen” algo nuevo a partir de las tecnologías. Estos procesos llevan un período de tiempo que es necesario respetar antes de catalogar la experiencia como un fracaso. Las experiencias truncas dejan una mala percepción sobre la introducción de innovaciones. Sin embargo, es interesante la noción de fracaso para Chaiklin y Lave (2001), que es considerado como un producto necesario, que forma parte de la actividad colectiva así como la producción de conocimiento corriente. Es decir, naturaliza la presencia del fracaso en el desarrollo de los cambios. Marcovitz (2006) también se refiere a la importancia de eliminar los “castigos” a quienes intentan introducir innovaciones y fracasan, ya que, por otra parte, pueden constituir esfuerzos de estadios primigenios de una innovación de gran éxito.

El papel de las interacciones dentro de las organizaciones para la difusión de las innovaciones, como vimos en los ensamblajes, es clave. Los actores ponen en juego su capital social, sus “contactos”, el potencial de acceder a recursos mediante las relaciones sociales, en la implementación de innovaciones. Así, la ayuda informal, la presión social y los conocimientos comunitarios se constituyen en elementos que favorecen el desarrollo de las innovaciones. Los miembros de una organización tienden a colaborar unos con otros porque comparten un mismo destino (Frank, Zhao y Borman, 2004; Constant, 1987; Daly, 2010).

Por último, resta considerar otra dimensión fundamental en la implementación de cambios en las escuelas que es la dimensión cultural. Para introducir cambios en una escuela, la cultura escolar tiene que ser compatible con ese cambio. En caso contrario, se hace necesario cambiar la cultura escolar para poder incorporar la innovación, si se quieren lograr cambios reales con injerencia en las formas de enseñar (Marcovitz, 2006). En este sentido, Kozak diferencia entre “cultura institucional” y “cultura de la escuela” diciendo que “la inclusión de tecnologías representa un cambio de cultura institucional, pero que no debiera atentar contra la identidad y los rasgos más destacados de la cultura propia de cada escuela” (Kozak, 2010: 84). Coincidiendo con la centralidad que la cultura escolar tiene para facilitar u obstaculizar un proceso de innovación, Fullan (1999) propone el fomento de “culturas de trabajo colaborativas” dentro de la escuela.

Es así que las escuelas necesitan ser preparadas culturalmente para la introducción de las nuevas tecnologías. El desafío que se plantea es mucho más amplio que enseñar a manejar correctamente los dispositivos o buscar información. Se trata de procesar la conjunción entre una cultura escolar moderna con los nuevos contenidos y formas de relacionarse que introducen las tecnologías e Internet. Darle un sentido colectivo al cambio propuesto. El liderazgo del equipo directivo es fundamental. Ligar este sentido a problemas no resueltos en la escuela (como el *cyberbullying*)

necesitará encontrar sus soluciones permitiéndole a la institución construir su propio espacio virtual según sus normas y valores. Tema central en el proceso de la tercera socialización que mencionamos adelante.

El rol docente

Una última reflexión sobre el lugar que ocupa en esta transformación el actor clave del proceso de enseñanza: el docente. El advenimiento de las tecnologías, de la enseñanza en línea y la pérdida del monopolio del docente como única fuente de información impulsaron diferentes teorías sobre el fin del sentido de la profesión docente.

Lo cierto es que diferentes experiencias que se llevaron a cabo obviando la importancia del docente como actor fundamental del proceso educativo, no tuvieron demasiado éxito. Warschauer concluyó, después de la implementación de un kiosco de computación en un barrio pobre de India, que “educación mínimamente invasiva fue, en la práctica, la educación mínimamente efectiva”⁶ (Warschauer, 2003: 17). Es decir, cuando los alumnos utilizan la tecnología sin la mediación de un adulto, lo hacen en forma muy limitada, sin desplegar todas las potencialidades que la tecnología les ofrece.

Por otro lado, las experiencias como la india “a hole in the wall” son posibles cuando la tecnología es simple. Fullan (1999) postula que, con el tiempo, fue evidente que, cuanto más poderosa es la tecnología a implementar, más indispensable se hace contar con buenos docentes, ya que las competencias hoy implican ser capaz de procesar información en sistemas complejos.

De hecho, el surgimiento del aprendizaje integrado (*blended learning*), que comentamos anteriormente, encuentra su génesis en el fracaso de las experiencias sin docente o tutoría a cargo en

⁶ Traducción del original: “Minimally invasive education was, in practice, minimally effective education”.

e-learning y los sistemas virtuales para escuelas que se ofrecen en el mercado no intentan de ninguna manera reemplazarlo (García Aretio, 2004; Means et. al., 2003).

Muchas veces se excluye al docente de la construcción del currículum pasando por alto que son ellos los que trabajan efectivamente con los alumnos. La única forma de lograr los resultados que esperamos en los aprendizajes de los alumnos pasa necesariamente por el docente. Y, como vimos anteriormente, por más que el modelo (ensamblaje pedago-tecnológico) que queramos implementar en la escuela sea excelente, no se puede controlar totalmente lo que hacen con él los diferentes miembros de la comunidad educativa.

Como señala Castells (2003), facilitar la transición de América Latina a la era de la información implica un esfuerzo considerable en la formación de los formadores en áreas tales como los métodos pedagógicos, los conocimientos especializados y la familiaridad con las nuevas tecnologías. Así, la tarea reclama de los sistemas educativos y las políticas públicas una mayor consideración de la centralidad del docente en la implementación de innovaciones. Por otra parte, se requiere que los docentes estén dispuestos a aprender nuevas habilidades, comportamientos y prácticas congruentes con los cambios que se necesita implementar en las escuelas (Fullan, 1999).

Conclusión

La sociedad de la información está funcionando, aunque no seamos conscientes, en forma paralela e integrada a los sistemas productivos, sociales y tecnológicos heredados de la sociedad industrial. Su impronta, a la vez incluyente de todo lo que se mueve según su lógica y excluyente de lo que no lo hace, sitúa a América Latina en una posición híbrida, en el Medioevo Informacional; en una globalización imperfecta difícil de sostener en el largo plazo. En un proceso de globalización sin informacionalización.

El principal capital en esta nueva sociedad es la capacidad de generar y procesar conocimiento, su capital más valioso. Es evidente que los sistemas educativos, como detentores históricos de la transmisión del conocimiento, serán necesariamente interpelados en esta sociedad y deberán transformarse también si es que interpretan la oportunidad del rol primordial que esta nueva estructura social invita a ocupar. Las formas de enseñar y de acceder al conocimiento ya no serán las mismas, ni tampoco lo serán los propios conocimientos que mutan y se reconstruyen incansablemente.

La tarea que se le exige a la escuela y a los docentes es ardua y necesaria. Como indica Fullan:

El cambio es difícil porque está tachonado de dilemas, ambivalencias y paradojas. Combina pasos que aparentemente van separados: tener una visión clara y la mente abierta; tomar la iniciativa y empoderar a los demás, dar apoyo y ejercer presión; empezar poco a poco y pensar en grande; esperar resultados y ser paciente; tener un plan y ser flexible; utilizar estrategias jerárquicas y emergentes; experimentar la incertidumbre y la satisfacción. El cambio educativo es sobre todo una experiencia muy personal en un entorno social, y a menudo impersonal (Fullan en Marcovitz, 2006: 11).

La realidad es que, a pesar de los cambios que hemos descrito en este artículo escuelas y docentes conservan para sí un conocimiento específico que es central para los procesos educativos: el conocimiento pedagógico. Esto hace de la escuela y de los docentes actores privilegiados en las innovaciones que vendrán (Fernández Enguita, 2013).

Bibliografía

- BAUM, G., ADOLFO NEMIROVSKY, AND NORA SABELLI. 2008. “La educación en ciencia y tecnología como derecho social en la economía del conocimiento”. *Revista de Trabajo* 4 (5): 63-71.

- BRUNNER, J. J. (2003) *Educación e Internet ¿La próxima revolución?* Buenos Aires: FCE.
- BURBULES, N. C. (2009) "Los significados del aprendizaje ubicuo" (Meanings of ubiquitous learning), en Cope, Bill y Mary Kalantzis (eds.). *Ubiquitous Learning*. Urbana, IL, University of Illinois Press. Traducción para *Revista de Política Educativa*: Julia Blanco. Supervisado por Alejandro Artopoulos.
- CASTELLS, M. (2003) "Panorama de la Era de la Información en América Latina ¿es sostenible la globalización?", en *¿Es sostenible la globalización en América latina?*, editado por Fernando Calderón. Santiago de Chile: FCE.
- CHAIKLIN, SETH Y JEAN LAVE. (2001) *Estudiar las prácticas: perspectivas sobre la actividad y contexto*. Buenos Aires: Amorrortu.
- CONSTANT II, E. W. (1987) "The Social Locus of Technological Practice: Community, System or Organization?" en *The Social Construction of Technological Systems. New Directions in the Sociology and History of Technology*. Cambridge: MIT Press.
- DALY, A. (2010) *Social Network Theory and Educational Change*. Boston: Harvard Education Press. Cap 2.
- DURKHEIM, EMILE [1895] (1982) *Las reglas del método sociológico*. Buenos Aires: Hyspamerica.
- FENWICK, T. y RICHARD EDWARDS (2010) *Actor Network Theory in Education*. Londres: Routledge. Cáp. 12.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, MARIANO (2013) "El aprendizaje difuso y el declive de la institución escolar". *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 6 (2): 150-167.
- FRANK, K. A., y ZHAO, y K. BORMAN (2004) "Social Capital and the Diffusion of Innovations Within Organizations: The Case of Computer Technology in Schools". *Sociology of Education* 77 (2): 148-171.
- FULLAN, MICHAEL y GERRY SMITH. (1999) "Technology and the Problem of Change". WP.

- GARCÍA ARETIO, L. (2004) “*Blended learning, ¿enseñanza y aprendizaje integrados?*”, en *BENED*, octubre.
- KOZAK, D. (2010) “Modelos y dispositivos de inclusión de TICs en escuelas”, en *Escuela y TICs: los caminos de la innovación*, Debora Kozak. Lugar Editorial.
- LATOUR, B. (1998) “La tecnología es la sociedad hecha para que dure”, en *Sociología simétrica*, editado por Miquel Domènech y Francisco J. Tirado. Barcelona: Gedisa.
- LUNDVALL, B. Å. (ed.) (1992) *National Systems of Innovation: Towards a Theory of Innovation and Interactive Learning*, Londres: Pinter Publishers.
- MARCOVITZ, D. (2006) “Changing Schools with Technology: What every school should know about innovation”, en *Technology and Education: Issues in Administration, Policy, and Applications in k12 Schools*. Elsevier.
- MEANS, B. ET AL. (2003) “Technology’s Contribution to Teaching and Policy: Efficiency, Standardization, or Transformation?” *Review of Research in Education* 27 (1): 159-181.
- MULLER, J. (2000). *Reclaiming knowledge: Social theory, curriculum, and education policy*. Londres: Routledge. Caps. 13.
- PINA, A. (2004). “Blended learning. Conceptos básicos”. *Revista Pixel-Bit*, N.º 23, Abril.
- SEELY BROWN, J. (2000) “Growing Up Digital: How the Web Changes Work, Education, and the Ways People Learn”. *Change: The Magazine of Higher Learning* 32 (2): 11-20.
- WARSCHAUER, M. (2003) *Technology and Social Inclusión*. Cambridge, MA.: MIT Press. Cap. 1.
- WEBER, MAX [1922] (1984) *Economía y Sociedad*. México: FCE.

LA ANE EN SANTIAGO DEL ESTERO

Causas del deterioro educativo argentino y posibles vías de superación¹

AC. PEDRO LUIS BARCIA

Agradecemos a la Fundación Cultural, en la persona de su presidente, el Dr. Néstor Carlos Ick, la honrosa invitación para inaugurar el año de actividades en su acreditado ciclo “La Argentina y el mundo”. Nos es doblemente grato porque en este año se cumplen los 30 de nuestra Academia Nacional de Educación. La ANE nació el mismo año del retorno de la democracia al país y, por ello, ha acompañado con su reflexión, cifrada en su lema, “Pensar y repensar la educación”, su compromiso con la nación.

El repaso de las declaraciones públicas de la ANE muestra su opinión referente a los diversos temas nodales argentinos. A poco de asumir nuestra presidencia, enviamos una carta a todos los partidos políticos, fechada el 5 de noviembre de 2012, y con el epígrafe de John Dewey: “El diálogo es la base de nuestra democracia”, invitándolos a exponer en nuestro ámbito, en sesiones públicas, los conceptos educativos de sus respectivas plataformas, y la acompañamos con un conjunto de preguntas y temas como disparadores del diálogo. Este era el temario:

**“Encuentros con los representantes de los partidos políticos.
Bases temáticas: cuestiones educativas a dialogar con los representantes de los partidos**
– Educación y representatividad.

¹ El 26 de marzo de 2014, la Fundación Cultural Santiago del Estero organizó una jornada “Presente y futuro de la educación argentina”, como inicial de su exitoso ciclo anual “La Argentina y el mundo”, con la participación de los académicos Alieto Guadagni y Pedro Luis Barcia. El Ac. Guadagni trazó un neto diagnóstico del estado actual de nuestra educación, sobre la base de datos estadísticos internacionales y nacionales. El Ac. Barcia disertó sobre el tema del título.

- Educación y comunicación.
- Educación-violencia-seguridad.
- Formación ciudadana y defensa de las instituciones.
- Educación y desarrollo humano (niñez, alimentación, salud, familia).
- Educación y trabajo.
- Educación y formación docente.
- Educación y diversidad federal: unidad y diversidad.

Algunas preguntas sugeridas para los partidos políticos con la finalidad de precisar un poco más los temas:

- ¿Qué diagnóstico tienen los partidos políticos sobre la calidad de la educación en nuestro país?
- ¿Qué opinión tienen los partidos políticos sobre el actual marco legal de nuestro sistema educativo?
- ¿Cuáles son las prioridades y líneas de acción en la actual situación del sistema educativo argentino?
- ¿Hacia dónde deben orientarse las políticas educativas: hacia el mercado, hacia la construcción de la ciudadanía?
- ¿Cómo están pensando los partidos políticos la formación docente (calidad técnico-pedagógica de los docentes, profesionalidad)?
- ¿Qué relaciones puede establecer entre los recursos invertidos en educación y los resultados obtenidos?
- ¿Cómo impactan las nuevas tecnologías en la educación?
- ¿Cómo cree que debe llevarse adelante un proceso de incorporación de las nuevas tecnologías en el sistema educativo argentino?
- ¿Qué impacto tienen los medios de comunicación social en la educación?
- ¿Qué opinión tienen los partidos políticos sobre la autonomía y la libertad de enseñanza?
- ¿Cómo consideran los partidos políticos la función del estado en materia educativa? ¿Qué papel juega la familia?

- ¿Qué opinión tienen los partidos políticos sobre nuestro actual nivel secundario (estructura y organización del nivel medio, competencias básicas del egresado para su inserción en el ámbito laboral y/o la continuidad de los estudios, articulación con la universidad)? ¿Por qué se produce la deserción escolar en el nivel secundario?
- ¿Qué relaciones puede establecer entre los egresados de nuestras universidades y el mercado laboral, la investigación científica productiva y la economía global?

Lamentablemente, solo obtuvimos respuesta del Partido Radical; el resto, como dice Tácito con sabida expresión, “Brilló por su ausencia”.

I. Causas de la situación actual

El diagnóstico que revela la gravedad de nuestra salud educativa no puede desconocerse –por la muy difundida información de datos precisos y confiables–, ni atribuirse a campañas de manipulación informativa, ni a teorías de la conspiración debidas a oscuras fuerzas reaccionarias internas o a la complicidad de la sinarquía internacional. Debe asumirse con *responsabilidad*, en la doble acepción de la palabra que, en su origen latino, alude a dos actitudes fundamentales: asumir las consecuencias de lo dicho y hecho y buscar respuestas a las problemáticas situaciones que la realidad propone.

No es una sola la fuente que pone en evidencia el actual deterioro del sistema educativo argentino, son básicamente tres:

- a. Los informes de la Unesco.
- b. Los informes PISA-ODEC.
- c. Los informes del Ministerio de Educación de la Nación².

² Las alteraciones de los datos cometidas por el Indec nunca alcanzaron como conducta al Ministerio de Educación. Sus cifras son confiables. Los ministerios del ramo practican, eso sí, una suerte de recurso reiterado. Cuando asumen, las autoridades

Los informes de PISA se usan, de manera habitual, para golpear políticamente al gobierno y no con sentido constructivo como lo hace el colega Alieto Guadagni.

Si se toma en cuenta el proyecto del Ministerio de Educación

2012-2016, se comprueba, en todos y en cada uno de los puntos marcados, de qué manera no se ha logrado ni la mitad de las metas propuestas hacia 2010, por el mismo gobierno. Los esfuerzos están, pero los resultados son de difícil logro, dado lo complejo de la situación.

En la opinión pública ingenua –si la hay– y en la intencionada, suele verificarse una deformación habitual al considerar esta realidad disminuida de nuestra calidad educativa como responsabilidad exclusiva del Ministro de Educación de la Nación, cuando sabemos que es un Ministerio sin escuelas. La responsabilidad concreta es de las provincias unidas en el seno del Consejo Federal de Educación y, luego, de cada provincia; y algunos aspectos, responsabilidad de otros ministerios. Pero el golpear la cabeza nacional se oculta para la opinión pública la responsabilidad de cada provincia en su espacio.

Las leyes educativas que nos rigen –La Ley de Educación Nacional (N.º 24.206/2006), la Ley de Presupuesto Educativo (el más alto de nuestra historia), la Ley de los 180 Días de Clases, tienen todas una misma modalidad o tónica, digamos: son celebrables manifestaciones de altos y nobles deseos, una suerte de expresión de loables intenciones. Pero se legisla, y se descansa, con una curiosa concepción de lo que se va a andar naturalmente *del dicho al hecho*, y con desatención del *cierto trecho* que media entre el *nomos* y la realidad. Son leyes de indudable buena fe. Las dificultades se presentan a la hora de las implementaciones. Quizá haya algo en esta actitud legislativa que responda a una tendencia identitaria de los argentinos: creer que la palabra es taumatúrgica y modifica lo real. De allí nuestra abundancia verbal.

dan a conocer los guarismos para que se sepa desde dónde se parte. Luego, dejan pasar dos o tres años, sin dar noticias porque los logros no han sido todavía muy firmes.

Este mismo espíritu acompaña a quienes trabajan en el campo de la planificación educativa. Tomemos, por ejemplo, una asignatura incorporada a los planes de la enseñanza en la Provincia de Buenos Aires, titulada “Construcción de la Ciudadanía”. He compulsado las vastísimas páginas que sostienen la fundamentación de esta asignatura y su planificación minuciosa, y hasta prolífica. Señalo entonces dos o tres limitaciones en ese inextinguible texto:

1. Solo se ocupa de explicitar, fundamentar, exaltar los derechos de los jóvenes. Pero no hay en la letra ni una sola palabra respecto de los deberes de nuestros muchachos y chicas. Mala fariña cuando usted forma un ciudadano solo con derechos.
2. En ningún sitio del documento se apela, menciona o cita ni la Constitución Nacional ni la Constitución Provincial. ¿Para qué realidad se están construyendo esos ciudadanos?
3. Tampoco se halla en el texto la menor referencia a la necesidad del diálogo como forma y como contenido en una materia de esa índole. Recuérdese la frase de Dewey antecitada.

Podríamos proponer una suerte de tipología de las reacciones frente a los resultados de las pruebas dichas:

1. Son datos coyunturales. No lo son, luego de una década de pruebas.
2. Se ha medido arbitrariamente, comparando niveles socioeconómicos diferentes. No es cierto, la medición ha sido igual para todos los países.
3. El origen de la decadencia ya está en el arca de Noé...
4. No somos los únicos. Pero, sabemos que “Mal de muchos...”
5. No se miden todas las realidades. Es cierto, pero lo que se mide, está bien medido y es revelador³.

³ En las pruebas PISA se miden resultados en Ciencias, Matemáticas y Lengua. No se miden los contenidos actitudinales, ni las inteligencias intrapersonales, interpersonales, artísticas; ni los progresos del aprendizaje, ni las formas de valoración, etc.

6. Debemos salirnos del sistema de evaluación. “Arrojar la cara importa/ que el espejo, no hay por qué”, nos prevenía sabiamente la fábula española.

Rasgo identitario argentino: somos buenos diagnosticadores y malos terapeutas, buenos cartógrafos marinos y malos pilotos de tormenta.

Las causales del declive educativo son varias y se han ido acumulando y potenciando en sus efectos disolventes desde hace tres o cuatro décadas.

Estos lodos vienen de aquellos polvos

El análisis estadístico que ha hecho el académico Guadagni muestra cuál es la realidad de hoy. Procuraré ordenar los antecedentes que, entiendo, son generadores de un gradual y creciente deterioro de nuestra educación y, luego, proponer algunas posibles vías de superación de lo actual.

En los setenta, la posmodernidad tendió a romper el paradigma de la modernidad, y, junto a varios aportes muy positivos, nos dejó como herencia rasgos negativos:

- a) El relativismo axiológico, que llevó a arrasar con valores aceptados y estimables en nuestra educación e instaló el “vale todo” y la inexistencia de valores comunes sobre los que se fundan establemente las instituciones, como la educativa.
- b) La *confusión de “autoritarismo” con “autoridad”* decapitó a la familia, a la escuela y a toda relación de orden. Se afectó seriamente la disciplina necesaria para la actividad escolar, y condición *sine qua non* para trabajar con provecho. Autoridad viene del verbo *augeo*: ‘acrecer, hacer crecer, pro-

La Dirección General de Evaluación de la Calidad Educativa (DGECE) de la CABA, ha avanzado en otros aspectos evaluativos:

<https://equidadycalidadeducativa.buenosaires.gob.ar/>.

mover'. Autoritarismo es, en cambio, opresión, limitación, aplastamiento.

La educación camina con dos piernas: libertad y disciplina, suprime una y renguea. Curiosamente, toda la vida nos exige disciplina y respeto a consignas: los deportes, los juegos infantiles, etc., pero eso se desconoce en el ámbito escolar.

- c) La desestructuración como principio dinamitó todo lo sistemático, y, con ello, el sistema educativo, al tiempo que barrió con la cultura de proyecto.
- d) Se afirmó la cultura del facilismo, el igualismo y el espartanismo, y con ello la supresión de la cultura del esfuerzo y el trabajo, por un lado; y, por otro, el gobierno de sí en lo emocional y el desarrollo de la inteligencia intrapersonal.

Estos elementos han constituido una suerte de sedimento que se mantiene como sustrato en la sociedad juvenil y que asoma de continuo en el campo educativo.

En los noventa

En la década de 1990, la Ley Federal de Educación (N.º 24195/93) desplazó la tradicional estructura de escuela primaria y secundaria y las sustituyó con la EGB y el Polimodal⁴. La Ciudad Autónoma de Buenos no aceptó el cambio y mantuvo la estructura anterior. Tuvo aportes de peso:

- a. Se generó una notable actualización bibliográfica de materias pedagógicas y afines, y de las distintas disciplinas⁵.

⁴ Para una estimación integral de esta ley, puede verse: Van Gelderen, Alfredo M. *La Ley Federal de Educación*. Buenos Aires: Academia Nacional de Educación, 1996.

⁵ Animé y prologué un diccionario que allanaba los abstrusos y variados términos especializados que contenían los documentos oficiales de entonces, para entender los cuales había que, como dice Quevedo: "Traer la sibila de Cumas al cinto". Grillo, María y Patricia Nigro. *Las palabras de la tribu*. Prólogo de P. L. B. Buenos Aires: Magisterio Río de la Plata.

- b. Se consultó con provecho a altos especialistas nacionales e internacionales en las disciplinas pedagógicas.
- c. Se promovió la redacción de los Proyectos Educativos Institucionales de cada centro⁶.
- d. Se reorganizaron los centros a la luz de los últimos conceptos de organización institucional⁷.
- e. Por lo demás, la Ley Decibe dejaba márgenes de libertad interesantes para las propuestas de las escuelas y la creatividad de los equipos. Pero la reglamentación que le siguió fue matando todos esos espacios de libertad⁸.
- f. Se revisaron y actualizaron los contenidos conceptuales de todas las asignaturas.

El Ministerio de la Nación aportó, entonces, mucho en publicaciones de actualización y elaboró enorme cantidad de proyectos y documentos para los que concitó a especialistas en todos los

⁶ Para su composición redacté: Barcia, Pedro Luis. *El Proyecto Educativo Institucional*. Buenos Aires: García Ferré, 1999. Con este manualito redactaron su PEI más de medio millar de colegios y escuelas.

⁷ Personalmente, asumí con entusiasmo la coordinación de un curso de dos años para directivos escolares, en la Universidad Austral, que fue muy exitoso pues por él pasaron más de 700 directivos de escuelas y colegios.

⁸ Recuerdo dos casos reveladores. En la propuesta del currículum de la Provincia de Catamarca se había incorporado el “pesebrismo” como labor artesanal popular: se lo testó por parcial –naturalmente desde la ideología de la funcionaria de segundo nivel– por representar cristianismo. Con ello se ignoraba una artesanía popular provincial que tenía dos características: una vida centenaria y era objeto de exportación. En la propuesta de contenidos, inicialmente, no había asignación horaria. En la unidad de las revoluciones populares, se mencionaban: “La revolución burguesa, la revolución francesa, la revolución norteamericana y otras revoluciones”. Como miembro de la Academia Sanmartiniana y como mero argentino, le señalé a la funcionaria a cargo (no la Prof. Decibe) el hecho de que se habían deglutiido la revolución independentista hispanoamericana. Me contestó: “Está en ‘Otras revoluciones’”. Frente al ninguneo de nuestra independencia, difundí que había que dar el mayor peso horario a nuestro tema. Cuando la funcionaria se enteró, determinó la cantidad de horas para cada tema. Con lo cual se iba recortando el margen de libertad cada día. Procusto era un niño de pecho al lado de quien sería directora de Escuelas de la Prov. de Buenos Aires.

campos. Pero, lamentablemente, el proyecto entusiasta y ambicioso, fracasaría, estimo, por las siguientes razones:

- a) La Ley Federal de Educación fue una copia de la Logse (Ley de Educación Española), sin la necesaria adecuación a la historia y contextos nacionales. Fue un acto de cultura de trasplante y no de cultivo que aplicó una reforma ajena a rajañas. Gran desacuerdo: todo debió aclimatarse, adaptarse, atendiendo a nuestra historia y realidad educativas. Se optó por el calco.
- b) El segundo error grave, además del trasplante sin adecuación, fue la ausencia de evaluación durante diez años de vigencia del sistema. Esto impidió cualquier modificación acertada y enderezamiento hacia mejores logros. En esto se siguió con la inveterada falta de cultura evaluativa argentina.
- c) Cada provincia abordó su propio proyecto, con peculiares formas de implementación y grados diferentes de hibridez organizacional, lo que generó una diversificación balcanizada que hizo perder sentido de integración nacional a la reforma.
- d) Se generó una situación anfibia entre el final de la EGB y el comienzo del Polimodal, con problemática confusión de planos y de organización y de roles docentes, que generó todo tipo de conflictos.
- e) Otra grave distorsión fue la prodiga creación de institutos de formación docente, cuya generación no fue debidamente supervisada. Crecieron como hongos en el país hasta su número actual: 1260 (Francia tiene menos de 30). Es imposible disponer de 54.000 especialistas (20 por instituto) para formar a nuestros docentes. Luego, la formación comenzó a caminar por un plano inclinado descendente cada día más acusado y deficiente⁹.

⁹ Se recuerda el dicho inglés: “Como en este país nadie quiere estudiar, todo el mundo enseña”.

El esfuerzo que los docentes hicimos para asimilar ese cambio drástico fue enorme, y en él pusimos mucho entusiasmo y dinamismo cuando fue ley. Luego, después de una década, la decepción de que todo ello no sirvió generó desánimo en los docentes que, una vez más, habían asumido el cambio empujando la roca de Sísifo hasta la cima. El mal sabor que nos dejó la fallida experiencia se asentó muy adentro en los espíritus y desactivó en parte la potencia activa de los docentes siempre dispuesta a emprender caminos nuevos.

Además, en los noventa, avanzó una concepción industrial de la educación –como una suerte de fordismo o de taylorismo renovado–, que se apoyaba en la relación insumo-producto. Y que auguraba la desaparición de la escuela. Pasma la revisión de trabajos como el de Jacques Attali, “La escuela de pasado mañana”¹⁰. Luego de afirmar que “la solución consiste en transformar el proceso educativo poniendo el potencial tecnológico al servicio de su misión, como ya se ha hecho con otras funciones”, lo que es laudable, agrega: “No sabemos sustituir los servicios de los profesores por objetos producidos en serie y, aunque fuese posible, tampoco estamos seguros de que se deba hacer porque los efectos podrían ser trágicos para la socialización de los niños y la justicia social. Sin embargo, ya se ha iniciado solapadamente el proceso que conduce a esta sustitución, sin que los políticos lo dirijan explícitamente”. Y señala los cuatro pasos posibles del proceso:

1. *El relativo descrédito de los profesores* a los ojos de los alumnos, confrontados al cúmulo de saber impartido por los medios de comunicación y a las exigencias de la época. El saber escolar se vuelve rápidamente caduco¹¹.
2. *El avance de la educación a distancia*, a domicilio, que irá haciendo innecesaria la escuela, y con notable beneficio de costos por supresión de los docentes.

¹⁰ En *Perspectivas*, Unesco, Vol. XXVI, nro. 3, septiembre de 1996, pp. 477-480.

¹¹ Esto dispararía el ejercicio de la teoría de la conspiración bien alimentada.

3. *El autodiagnóstico de conocimientos e insuficiencias.* La implementación de videos y cedés se ve favorecida por los tests educativos, que ya estructuran el saber en forma de cuestionarios.
4. *La autoeducación,* en la que el consumidor es su propio productor.

Cumplidos estos cuatro pasos, el costo educativo se vería reducido en forma notable. Lo que entusiasmaba, por entonces, al Banco Mundial.

Claro, se iba a chocar con dos inconvenientes graves: la falta de socialización que brinda la escuela y el desdibujamiento del perfil de identidad cultural de cada país por el dominio del país y lengua que logren la avanzada tecnológica.

En los dos mil

A comienzos de este siglo se abatió sobre el país el desastre económico que afectó a todos los campos.

- a) Los maestros se pauperizaron, y aún no se han recuperado de aquella caída. Los docentes debieron aumentar sus puestos de trabajo, con la natural caída de rendimiento en su enseñanza. 1) El profesor-taxi nace entonces como una necesidad de asegurarse la subsistencia. Permanece lo indispensable en el aula, no participa de reuniones de colegas, ni de grupos de planificación ni de trabajo en equipo. No tiene la escuela como sede y asiento, sino com o lugar de pasaje. 2) Comienzan a darse las suspensiones de clases y huelgas docentes como formas de reclamos salariales.
- b) Las madres debieron salir a trabajar, con la obligada desatención de sus hijos y control de su rendimiento escolar y sus tareas en casa.
- c) Se fue resintiendo en los docentes la autoestima al percibir que la representación social de su imagen iba deteriorándose en la sociedad. Cada vez menos egresados del secundario

aspiraban a la docencia, pues no veían en ello futuro ni prestigio. Y se hizo un círculo vicioso.

Al tiempo de creados, en los institutos de formación docente de la Provincia de Buenos Aires, el 60% de aspirantes a maestros era proveniente del servicio doméstico, por dos razones: podían cursar después de las 18 h cuando quedaban libres de sus tareas y era una forma de promoción social con seguro médico garantizado¹².

- d) Irrumpe la galaxia digital (Galaxia Fleming) y entra en conflicto con la Galaxia Gutenberg. El mundo digital aporta una oferta imprevista que va creciendo exponencialmente como asistencia para la educación. Todo el mundo opina sobre esta contribución y muy pocos tienen en claro por dónde se canaliza y quién está en condiciones de hacerlo.

La escuela ofrece un sistema. Internet, no. Siempre hay que sacar agua del pozo: la cosa es si se lo hace con balde y a mano, con malacate o con bomba centrífuga. *La Internet es mujer*. Es como el dios Jano: tiene dos caras o doble faz: es base de notables potencialidades de liberación o de sumisión y atadura; de equidad inclusiva o de brechas excluyentes, por razones económicas o educativas; de homogeneización indiferenciada o de gradual distinción: o favorece a la esfera global donde todo está indiferenciado, o al poliedro de que nos habla el papa Francisco (*Evangelii gaudium*) con acertada imagen geométrica: en el poliedro todas las culturas, las identidades tienen su espacio preservado y se asocian en armonía, sin la homogeneizadora unificación de la esfera.

¹² Con todo el respeto de su origen, cabe observar, con Pierre Bourdieu –no sospechable de derecha discriminadora–, que lo no recibido como formación previa en la familia, limita la evolución intelectual del sujeto, las desigualdades sociales y económicas de origen condicionan el futuro educativo de las personas.

- e) La muerte de la escuela. Las voces agoreras, a lo Iván Illich, iniciadas hacia 1990 van creciendo en el siglo XX¹³. Cada época tiene sus profetas que anuncian muertes advenientes: la de los grandes relatos, la del pensamiento fuerte, la de las ideologías, de la historia, las utopías y un largo etcétera. Hace más de medio siglo aparecieron voces que anunciaban “la muerte de la escuela”. La escuela, tal como la concibió Alcuino para Carlomagno, murió. Y nació otra forma escolar, y otra, y la del XVIII, del XIX, la del XX, ahora gestaremos la del XXI¹⁴. La escuela mutó, cambió, se adaptó, se transformó, siempre con eficiencia para atender a las necesidades de cada época. La *morfosis de la escuela* generará, si la comandamos, una transformación enriquecida y apta..

Como en todas las instancias de crisis hay tres posturas:

1. La conservadora que concluye en retrógrada. Insiste en no hacer cambios. Einstein definía la locura así: “La locura consiste en seguir haciendo lo mismo mientras se espera un resultado diferente”.
2. La dinamitadora, extrema, que propone arrasar con la escuela, sin propuestas claras de con qué se la sustituye con seriedad y probada eficacia. Son propuestas posibles, pero no integradoras:
 - La Academia Khan con sus 3600 videos sobre materias de secundaria y universidad. Están en español unos 550, sobre ciencias y técnicas.
 - La versión criolla en “Las 400 clases”, del CIPPEC, que respalda la www.las400clases.com.ar. Los contenidos están divididos según los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios del MEN. Con apertura a los 80 mejores sitios de audiovisuales educativos del mundo.

¹³ La prédica de este agorero transmigrador de creencias se cifró en un par de libros: *La sociedad desescolarizada* (1971) y *Juicio a la escuela* (1975).

¹⁴ Es como la muerte de la novela: murió la del XVIII y nació la del XIX, murió esta y nació la del XX...

- *The School of Everithing* con enseñanzas sobre lo que no entra en la escuela.
 - El aprendizaje en casa, práctica de mucho desarrollo en Norteamérica. Durante la grave inundación en Buenos Aires y La Plata, la red mantuvo activos a alumnos de algunas escuelas que tenían sistema digital organizado.
3. La actitud pontonera. Nada de lo humano hace saltos. *Natura non facit saltum*. La transición articulada en educación es saludable. No se puentea (a lo argentino), se pontea. Se tienden arcos entre dos orillas, dos galaxias, dos momentos históricos. Se debe ahora practicar el difícil arte de aceitar bisagras entre galaxias, momentos culturales, lo real y lo virtual, etc.
- f) La predica insistente, pero escasamente orientada hacia la práctica, de que la escuela morirá frente a Internet, agrava “el malestar docente”, acentuado por el lento proceso de alfabetización digital de maestros y profesores. Esta sensación trasciende al aula cotidiana. La Argentina está en el puesto final, 65 en mal clima de aula. Por lo demás, la docencia se ha ido tornando en muchos ámbitos, una profesión de riesgo¹⁵. Noticias de golpizas a docentes por parte de alumnos y padres son frecuentes en los diarios. Para sumar agua al mar, tenemos el puesto 65 en ausentismo.
Toda esta realidad está transida por la anomia, como tendencia y más fuerte rasgo identitario nacional.
- g) El desprecio docente. Se hace a los docentes responsables principales del fracaso educativo argentino. La opinión pública los cuestiona. La representación social del docente instalada es descalificante, negativa.

¹⁵ Todos los días es noticia en los medios una agresión física contra docentes y directivos por parte de padres o de alumnos. Y de alumnos contra sus compañeros, y demás formas de la violencia escolar. Deberíamos atender a dos obras orientadoras de Alejandro Castro Santander: *Desaprender la violencia. Un nuevo desafío educativo*. Buenos Aires: Editorial Bonum, 2004; y del mismo autor: *Conflictos en la escuela de la era digital. Tecnología y violencia*. Buenos Aires: Editorial Bonum, 2012.

Pasó de ser una profesión prestigiosa a estar socialmente desvalorizada. Las estimaciones despectivas se dan porque:

1. No están bien formados. Se proyecta sobre la formación inicial: responsabilidad de los institutos de formación docente, los institutos del profesorado y las universidades.
2. No están actualizados. Sus métodos son retrógrados. El campo fundamental es la falta de alfabetización digital. “Siguen manejando mirando el espejo retrovisor” (McLuhan). Falta formación permanente. Capacitación actualizada. Responsables: los Ministerios de Educación provinciales y la propia responsabilidad del docente.
3. Están desmotivados: Desapego y desinterés:
 - a. Por el bajo sueldo.
 - b. Por la representación social descalificante.
 - c. Por las marchas y contramarchas en las reformas.
 - d. Porque están desmoralizados por la pérdida de autoridad. Falta de respaldo de las autoridades y desconsideración por las familias. La autoridad fue sostenidamente socavada e identificada con el autoritarismo desde 1970 en nuestro país y el mundo.
4. Por el excesivo ausentismo.
5. Por la gremialización de los docentes.

Se genera un círculo vicioso: la mala imagen socioeconómica de la docencia aleja de la aspiración a la carrera a buenos candidatos. Y acerca a los que solo ven una salida laboral y un plan y una promoción social.

Las estimaciones de los gobiernos respecto de los docentes pasan de verlo como un místico con una vocación y misión nobilísima (en especial cuando se le piden mayores esfuerzos sin aumento de sueldo), a convertirlo en un “trabajador de la educación”, tal cual, un cabinero de autopista, que sube y baja la barrera. Los médicos, los arquitectos no son llamados por las autoridades “trabajadores de la salud” y trabajadores de la construcción”. Sin

embargo, la carrera del maestro dura 4 años y la del profesor 5. Es un profesional de la educación¹⁶

El docente no es un empleado a sueldo cualquiera. Es la persona a quien usted le confía sus hijos 720 horas por año, durante 14 años. Hasta es posible que el docente esté más tiempo con sus hijos que usted.

Reflexionen los de opinión ligera y muchos padres sobre la sensata comparación de Kathy A. Megyeri, en *Chocolate caliente para el alma de los maestros*:

Si un doctor, un abogado o un dentista tuviera a veinticinco personas o más en su oficina a la vez, todas con diferentes necesidades y algunas que no quieren estar allí y el doctor, abogado o dentista, sin ayuda, tuviera que tratarlos a todos con excelencia profesional durante diez meses, entonces podrían tener una idea de lo que es el trabajo del docente en el aula.

6. La desarticulación con la familia. No siempre hay una familia detrás de cada alumno. Hay muchos hijos y pocos padres presentes. Suelen levantar quejas por las amonestaciones que se le aplican por su inconducta o por las notas que se le ponen a hijo¹⁷. Los padres como abogados frente al colegio. Deberían golpearlo al médico que le pone una inyección curativa al hijo por el dolor que le causa. Muchos se quejan de cualquier apercibimiento o pena que se les aplica a sus hijos y luego critican el producto que egresa.

Cada vez son menos las familias que cumplen con su natural función educativa y se desentienden de ella, delegándola en la

¹⁶ Recuerdo la reflexión de mi maestro Ángel Battistessa cuando le pedí que me gestionara un segundo sueldo como ayudante de cátedra, porque lo era de tres asignaturas y yo no lograba base económica para casarme. Me contestó: "Van a pensar que usted enseña por el dinero". Esto revela toda una concepción de la propia labor docente.

¹⁷ Recuérdese el doble dibujo contrastado de Nik: en el primer cuadro, fechado en 1980, los padres sermonean y castigan con límites al hijo por el mal boletín. En el segundo, 2010, los padres atropellan al maestro agresivamente con el boletín en la mano.

escuela. Son familias ausentes que no enseñan los actitudinales básicos.

Las familias no cumplen con las labores de socialización previas, con ningún desarrollo de los actitudinales: hábitos de convivencia, respeto a lo acordado, sistema de premios y castigos, pedir disculpas, obedecer órdenes, enseñar a compartir, tener maneras al comer, prestar atención, poner en orden sus cosas. Todo queda delegado en el jardín, nada se procura en casa. El papa Francisco decía que una familia se organiza sobre la base de tres palabras: *permiso, perdón y gracias*. Lo mismo la clase en el aula.

A los factores señalados podemos sumarles otros, como los que subraya Axel Rivas, en su reciente libro estimulante y esperanzado Revivir las aulas. *Un libro para cambiar la educación*¹⁸:

- a. El sistema federativo desde 1992. Hay 24 distritos o Ministerios de Educación: 23 provincias +CABA.
- b. La distribución del presupuesto educativo es absolutamente irracional. Es muy difícil de revertir. La Provincia de Buenos Aires es una de las más perjudicadas.
- c. La ruptura del tejido social: desempleo, índices de pobreza, 700.000 jóvenes NINI; el consumo del alcohol en los jóvenes subió del 19% al 52% entre 2001 y 2010; drogas, excesos, falta de sueño.

Este es el estado de cosas en lo educativo argentino, dicho sea en forma jibarizada. Repito el refrán: “Estos lodos vienen de aquellos polvos”. “La escuela es el mejor sismógrafo de una sociedad”. La escuela no es una isla: es el producto y espejo de la sociedad en que está inserta. Estamos en un campamento en medio de un terremoto, diría Sábat. La responsabilidad de esta grave situación es cuestión de todos: docentes, alumnos, padres, gobernantes, gremialistas.

¹⁸ Buenos Aires, Debate, 2014.

II. Las vías de superación

“En ningún caso se puede predecir el futuro, todo lo que se puede hacer es inventarlo” (Dennis Gabos).

Borges, con su sabida ironía, con motivo de un nuevo centenario del nacimiento de Góngora, decía: “Yo estoy dispuesto a acordarme de Luis de Góngora y Argote cada cien años”. Los argentinos somos ecatófilos y ahora biecatófilos: nos acordamos de nuestra realidad cada 200 años.

La académica Marita Carballo, en su documentada exposición de ingreso a la ANE, “Educación y opinión pública”¹⁹, demuestra que en nuestro país la educación está muy lejos de ser un tema ni prioritario ni dominante en la estimativa y preocupación de autoridades políticas, padres, público en general.

El cambio y la recuperación de nuestro estado educativo actual nos llevará más de una década, si empezamos la recomposición ahora. Porque la base del cambio no radica en la actualización de conocimientos o en la modernización de equipos tecnológicos, ambos imprescindibles, sino en algo más profundo: la formación de las personas, en su base cultural. Y ese cambio cultural necesario afecta a todos los integrantes de la ecosfera educativa: padres, alumnos, docentes, supervisores, directores, políticos y gremialistas. Esa transformación se debe dar en tres dimensiones:

a. Una dimensión restauradora o reconstructora:

La primera restauración acertada fue la de restituir la estructura de escuela primaria y media –sustituyendo la EGB y el Polimodal– como lo dispuso por la Ley de Educación Nacional (nº 24.206/2006) que, además, establece como obligatoria la educación secundaria.

Y en el plano general cultural:

¹⁹ Data del 7 de abril de este año. El lector, si está todavía allí, puede ver esta intervención en las páginas de este mismo *BANE*.

–Una cultura de base sólidamente axiológica, con una firme pedagogía de los valores que se constituya en un contenido transversal.

–Una cultura de la solidaridad que restaure el tejido social.

–Una cultura de la convivencia dialógica, en la que se base la cultura del encuentro. El diálogo como método educativo y como contenido. Lo que, para comenzar, supondría la reducción del número de alumnos en clase, que no pasen de 25.

–Una cultura del trabajo y del esfuerzo, que integre la cultura del proyecto en todo su accionar. Frente a cada problema, una propuesta proyectual. “El proyecto da vida a la vida”.

–Una cultura nómica, de respeto a lo establecido y legislado, desde la cantidad de días de clase hasta las condiciones edilicias, frente a la anomia como constante argentina, que campea en todos los campos de lo cotidiano.

- b. Una dimensión revolucionaria, de cambio fundamental en lo pedagógico, organizativo institucional y digital.
- c. Una dimensión de mediación o cultura pontonera, que articule los campos diversos y que habrán de concretar los gobernantes, directivos y docentes entre los campos del hoy y el mañana, entre generaciones, entre las dos galaxias Gutenberg y Fleminng.

A riesgo de simplificar una realidad tan difícil y compleja, ordeno algunas postulaciones como vías de salida.

- a. El esfuerzo de los gobiernos por reconocerle al docente un salario real justo –sin ítems en negro y ajustado a la inflación– acorde con la responsabilidad que tienen. Este reconocimiento evitaría el docente taxi, por un lado, –y con ello, aseguraríamos un mayor rendimiento de él en la escuela–, y las inquieridas y conturbadoras huelgas de reclamo; a la vez, se cumplirían con los 180-190 días de clase establecidos por la ley e incumplidos año tras año, por medidas de fuerza, por suspensión de clases para jornadas de perfeccionamiento (que deberían hacerse en febrero, antes de comenzar las clases) y por los feriados puente

decretados por los gobiernos para lunes y viernes, a razón de 5 a 7 por año.

- b) La creciente profesionalización de los docentes primarios. Está trabajando seriamente en esta dirección el Instituto Nacional de Formación Docente, creado por la Ley de Educación Nacional vigente, para la formación inicial y permanente. Se han extendido los cursos de 3 a 4 años. Deberían crecer en exigencias y articularse con nivel universitario como Profesorado de Primaria y Profesorado de Secundaria (como en Finlandia o en Francia)²⁰.

Superar los dos vicios extremos en la formación de los docentes; el ideologismo teórico, desconectado de toda realidad vital contextual, y el petrogandulfeo práctica de recetas metodológicas. El primero de los vicios lo genera la universidad con sostenida tendencia al neofilismo acrítico (expone sin denunciar limitaciones y condicionamientos de cada teoría) e inadecuado (no baja a la aplicación argentina la teoría, que queda descontextuada o atada a experiencias lejanas y ajena a nuestra realidad, sin que se nos muestre la posible aplicabilidad de ellas en tierra nuestra). Aplicar un sensato realismo pedagógico²¹.

Cabe decir que muchas de las sugerencias que aquí ordeno y que tienen su apoyo en la experiencia educativa personal, como docente de todos los niveles (salvo inicial) se ven robustecidas por las reflexiones y señalamientos que se contienen en el libro, hoy best seller, de Pasi Sahlberg: *El cambio educativo en Finlandia. ¿Qué puede aprender el mundo?*²². Véase lo esencial de su sistema: La descentralización de los planes y currículos; las escuelas

²⁰ El INFID se encuentra con 1200 planes de estudio de los institutos vigentes. Es Babel. Reducir el número de institutos supondrá reacciones fuertes por pérdida de puestos de trabajo, redireccionamiento de alumnos, exigirá un mayor control de organización y logros, etc.

²¹ Barcia, Pedro Luis. “La única realidad es el aula”, en *Los intelectuales y el país de hoy*. Buenos Aires: La Nación, 2004, pp. 231-237.

²² Buenos Aires, Paidós, 2014. El autor advierte que no pueden tomarse sus postulaciones, que han dado resultados óptimos en su país, para cualquier contexto.

mejoran cuando aprenden de otras escuelas; la red de escuelas para intercambios de experiencias; “El desarrollo de confianza mutua entre las autoridades educativas y las escuelas”; se buscan políticas propias, en lugar de copiar recetas ajenas y alquilar metas; tienen por materia 5 o 6 y exámenes anuales; un examen general al concluir el secundario y uno para entrar a la universidad, que considera el de final de secundario; no hay rendición de cuentas basadas en pruebas; la escuela es regida por el gobierno municipal; cultiva la confianza mutua, la tolerancia y la diversidad; el maestro de escuela tiene tres años de estudios y dos de Maestría universitaria, con tesis sobre una investigación pedagógica; el sueldo del docente está por encima de la media de sueldo de los empleados de la administración pública; la base es la equidad y no la competencia; hay una especial atención para la detección de dificultades en el estudio y un servicio de asistencia de tutorado con asesoramiento personalizado, evita repetidores; son 4 horas de clases diarias; no se encargan trabajos en casa; los docentes, además de esas cuatro horas, trabajan en equipos de planificación en la escuela; uno de cada diez postulantes es aceptado en el magisterio; los directivos mantienen horas de clase al frente de alumnos; se deja espacio a la creatividad y a la innovación; el maestro destina el 15% del tiempo de estudio de su carrera a la práctica docente, y el profesor, el 30% del tiempo de su plan de estudios.

- c) Ampliar y mejorar la práctica educativa. Se gradúan profesores y maestros con 10 a 15 h de práctica docente. Lo segundo en este terreno es que la práctica se realiza, en la mayoría de los casos, en colegios de la propia universidad, o en escuelas modelos de ciudad. No se conocen las realidades barriales o periféricas.
- d) La formación de formadores. Platón y Marx, al parecer, se plantearon la misma pregunta: ¿Quién forma a los formadores? Esta es una cuestión nunca considerada en los análisis²³. Los

²³ Barcia, Pedro Luis. “La formación docente desde la perspectiva cultural, en el marco del Bicentenario”. Conferencia el 19 de octubre de 2009, al integrar el Consejo de Notables en Educación del Consudec.

docentes que asumen las asignaturas específicas en los institutos de formación de maestros provienen de dos ámbitos: las universidades y los institutos de profesorado²⁴. Estos ámbitos no suelen desarrollar un capital conjunto de contenidos básicos para la formación de los maestros, como son: la metodología en la lectoescritura²⁵, la enseñanza de la oralidad y la audioelocución²⁶, la literatura infantil y juvenil²⁷, el comentario de textos en todas las asignaturas²⁸, la educación emocional, la axiología como transversal, los contenidos actitudinales, etc.

- e) Atención primordial a la formación de la persona (palabra temida por nuestra legislación educativa, pues siempre que la mienta la soslaya). George Simmel dice: “En la pedagogía todo saber es un medio para el fin que es la formación del hombre”²⁹.

²⁴ Una primera razón es que los IFD tienen mejores sueldos que la enseñanza secundaria.

²⁵ Pero ese egresado universitario va a intentar enseñar los métodos de la lectoescritura a los aspirantes a maestros, con desconocimiento absoluto de este terreno complejo. Lo que hace es dar alguna bibliografía y sanseacabó. Después nos preguntamos por qué hay colegios que enseñan a leer en primer grado y otros arrastran el dificultoso aprendizaje hasta tercero.

²⁶ He desarrollado en tantos sitios este tema que creo innecesario volver sobre él.

²⁷ 27Cuando ayudé a fundar los IFD en La Plata me encontré con colegas que no tenían la más pálida idea de la literatura infantil, y al cuestionarles esa limitación, me respondían: “El que sabe lo más, sabe lo menos. Domino Borges y Cortázar”. Lo recordaba cuando organicé, como presidente de la Academia Argentina de Letras, el primer homenaje que una Academia del ramo hiciera a una escritora infantil; en lo nuestro fue María Elena Walsh. Aún hay colegas que siguen estimando lo infantil, lo policial y la ficción científica como “géneros menores”.

²⁸ Las universidades argentinas, casi en su totalidad, han desterrado de sus planes de estudio esta asignatura, que en universidades como la de La Plata, estaban asociadas a todas las carreras: lectura y comentario de textos literarios, filosóficos, históricos... El joven profesor no es formado en esta metodología de trabajo y mal puede formar en ella a los futuros maestros si no la domina. En el comentario radica la clave del interés del alumno por el texto y el desarrollo de su capacidad comprensiva. Los egresados de nuestro secundario, en un 54% padecen incomprensión de textos. Cuando en Francia se detectó que este mal lo padecía un 10%, llamaron a Jack Lang, especialista, que dispuso de inmediato lectura y comentario en todas las asignaturas del bachillerato. Así se recuperó al sector.

²⁹ Simmel, George. *Pedagogía escolar*. Barcelona, Gedisa, 208, p. 22.

f) Educar en cultura argentina y conciencia histórica nacional, para fortalecer la identidad, y ello, en el marco de lo universal. En este año cortazariano, quisiera retraer un olvidado texto del autor titulado “Esencia y misión del maestro”, escritas en 1939³⁰.

“Yo encuentro que el fracaso de tantos maestros argentinos obedece a la carencia de una verdadera cultura”. “Ser culto significa atender al mismo tiempo a todos los valores y no meramente a los intelectuales”. (...) Cultura es: “la actitud integralmente humana, sin mutilaciones, que resulta de un largo estudio y de una amplia visión de la realidad. La cultura no es una *cosa*, sino que es una *visión*”. “En el fondo de todo verdadero maestro existe un santo, y los santos son aquellos hombres que van dejando todo lo perecedero a lo largo del camino, y mantienen la mirada fija en un horizonte que conquistar con el trabajo, con el sacrificio de la muerte”.

g) La profesionalización de los líderes educativos: directivos y supervisores.

h) La alfabetización digital y sus aplicaciones pedagógicas deberán ser de atención prioritaria³¹.

³⁰ Cortázar, Julio. “Esencia y misión del maestro”, en *Revista Argentina. Publicación mensual de los alumnos de la Escuela Normal de Chivilcoy*, Chivilcoy, nro. 31, 20 de diciembre de 1919; recogido en Papeles, Buenos Aires, 2009, pp. 162-166.

Transcribo algunos pasajes breves. “El maestro tiende hacia la inteligencia, hacia el espíritu y, finalmente, hacia la esencia moral que reposa en el ser humano. Enseña aquello que es exterior al niño; pero debe cumplir asimismo el hondo viaje hacia el interior de ese espíritu, y regresar de él, trayendo, para maravilla de los ojos de su educando, la noción de bondad y la noción de belleza: ética y estética, elementos esenciales de la condición humana” (p. 162).

³¹ En una conferencia, en un ciclo de la ANE sobre “Internet y educación: contenidos, aprendizajes y responsabilidades”, organizado por el Ac. Roberto Igarza, el especialista Alejandro Artopoulos tituló su exposición: “La Argentina: Medioevo Digital”, a propósito de la baja conectividad de nuestro país que es la clave de toda actualización, que, en efecto, es el más bajo de la región. Obama acaba de disponer que hay que elevar a 3 Megas la conectividad de todas las escuelas de EEUU. Igualmente, Artopoulos señaló las limitaciones de los nativos digitales frente a los recursos electrónicos, pues sostiene que sin asistencia de adultos no desarrollan nada.

- i) Ampliar la jornada docente a 7 horas, 4 de clases y las otras de planificación, trabajos en equipo, preparación de material, asistencia a alumnos. El plan del gobierno no adelantó en este terreno. En el que acaba de lanzar 2012-2016, vuelve a plantear las mismas aspiraciones. No ha superado el 9%. En cambio en CABA van superando el 50% de las escuelas.
- j) Hacer realidad la inclusión de los niños en jardín desde los 3 años. CABA ha cubierto hasta el jardín de los 4 años. En el resto del país la deuda es grande aún.
- k) Creación de cargos de tutores y asistentes para acompañar a los alumnos con dificultades de aprendizaje, para desterrar la repitencia y nivelar las desigualdades iniciales. Personalización que facilite integración.
- l) Planificación escuela por escuela, con elaboración de proyectos³².
- m) Que se compartan en una red de escuelas articuladas para intercambiar experiencias.
- n) Instalar la cultura de la evaluación en todo: para alumnos, docentes, directivos, escuela, medio social.
- o) La previsión de fondos para la recuperación, reconversión y dotación de todo lo necesario en los edificios escolares.
- p) Un real compromiso y participación de los padres en la evaluación de la escuela y acompañamiento de los docentes. Los padres suelen ser los grandes ausentes del proceso educativo, salvo para el reclamo.
- q) Terminar con el fácil maniqueísmo de enseñanza de gestión oficial y de gestión privada, que las contrapone y polariza, cuando ambas trabajan por la educación de nuestros hijos y son complementarias.

³² Esta medida se ve dificultada por el art. 97 de la Ley de Educación Nacional que prohíbe que se informen los resultados de las evaluaciones escuela por escuela. No se atina a ver cómo alguien puede comenzar a salir de su estado enfermizo si no tiene diagnóstico para la terapéutica y cómo recurrir a otras escuelas exitosas en consulta de soluciones.

- r) Definición de un proyecto de educación a largo plazo, con fuertes políticas definidas y consensuadas por todo el espectro de los partidos y con el compromiso de respetarlo y hacerlo cumplir en el tiempo. Lo que supone suplantar los tres voldos de la perdiz con el vuelo condorino y su visión cenital³³.

Menos reloj y más brújula

En todo, es más fácil saber contra qué se está que no a favor de qué. Durante mucho tiempo se ha venido batiendo el parche contra dos aspectos de la educación secundaria argentina: el memorismo y el enciclopedismo. Por condenar el memorismo, como corresponde, se ha pasado a condenar la memoria como potencia humana fundamental, sin la cual no habría coherencia psicológica, ni experiencia personal, ni integración familiar, ni tradición histórica y cultural, etc. La memoria es la base de toda creatividad. Si usted no sabe de quién es tal frase, es posible que la crea suya, y plagie³⁴. Ocurre que la falta de ejercitación de la memoria genera docentes amnésicos, que no pueden exigir un poema breve de coro a sus alumnos porque ellos mismos son incapaces de retenerlo.

En cuanto al enciclopedismo, la palabra tiene más de una acepción. Una negativa, que alude a la yuxtaposición de contenidos sin articulación, en compartimentos estancos. Y otra, que supone, en *kiklós paideia*, “el saber y su enseñanza en círculos”, a los que aludía Aristóteles que fue de los primeros en usar el tér-

³³ Puede verse un libro muy recomendable en el campo de las políticas educativas, por los fundamentos en que se apoya: Rivas, Axel; Florencia Mezzadra y Cecilia Veleda. *Caminos para la educación. Bases, esencias e ideas de política educativa*. Buenos Aires: Gránica, 2013. Propone 89 políticas educativas ordenadas por ámbitos..

³⁴ A favor de la legalización del plagio se esgrime aquello de “lo que entiendo me pertenece”, con lo que lo contenido en la exposición de la *Historia de la filosofía* de Bertrand Russell sería todo pensamiento suyo porque comprendió cabalmente cada uno de los sistemas que expone: Platón, Kant, Hegel... La frase es más que relativa. En todo caso, me quedo con la de Voltaire: “El plagio está permitido si al hurto sigue el asesinato”.

mino. Para este segundo uso positivo es necesario en el docente un saber integrado, realidad cada vez más ausente de nuestros maestros y profesores. Nadie da lo que no tiene ni genera lo que no siembra. Nuestros alumnos no tienen conocimientos integrados enciclopédicamente (en ciclos ordenados y sistemáticos) porque sus maestros no los tienen³⁵.

A la hora de retomar el rescate del nivel y la calidad educativos argentinos, es aconsejable acudir, como marco para lo estrictamente pedagógico, a Howard Gardner, autor de dos obras esclarecedoras y nutrictas de toda preocupación en el campo. *Las inteligencias múltiples*, con su caracterización de las inteligencias lógica, kinésica, musical, espacial, matemática, intrapersonal, lingüística e interpersonal; y *Las cinco mentes del futuro*: la disciplinada, la sintética, la creativa, la respetuosa y la ética³⁶.

Y deberá atenderse a lo delicado de las articulaciones en el sistema educativo: de primaria con secundaria, del primer nivel con el segundo de esta, de la secundaria con la universidad, el trabajo y la vida. Como decía Valéry: “Las articulaciones son las partes más feas del cuerpo –codos y rodillas– pero permiten el vuelo de la danza”.

En el lanzamiento de naves aeroespaciales lo más delicado de diseñar y construir es el tren de aterrizaje, pero es lo que permite que la nave llegue a destino sin commociones. La educación es nuestro tren de aterrizaje en el futuro. Cerremos con una frase sabia de Phillippe Meirieu: “Los docentes no tienen porvenir: son el porvenir”³⁷.

³⁵ Pasi Sahlberg, en su obra citada, insiste sensatamente, en que los directores de escuelas y colegios, los inspectores y los directivos ministeriales deberían mantener unas horas de clase frente a alumnos, para no olvidarse de la realidad del aula.

³⁶ Puede verse, la primera versión breve de esta obra: *Las cinco mentes del futuro. Un ensayo educativo*. Buenos Aires: Paidós, 2005, 112 p.; y la ampliada: *Las cinco mentes del futuro* (2007). Buenos Aires: Paidós, 2013, 256 p.

³⁷ *Carta a un joven profesor*. Barcelona, Graó, 2005, p. 122.

INFORMES

PRESENTACIÓN DEL PROGRAMA NACIONAL DE FORMACIÓN PERMANENTE REALIZADA EL LUNES 16 DE DICIEMBRE DE 2013 EN EL MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN

Ac. JORGE A. RATTO

El lunes 16 de diciembre de 2013 en el Salón Vera Peñaloza del Ministerio de Educación de la Nación se realizó la presentación del Programa Nacional de Capacitación Permanente, Resolución CFE N.º 201/13.

Participaron del encuentro el señor ministro de Educación, Prof. Alberto Sileoni, el secretario de Educación, Lic. Jaime Perczyk, la directora ejecutiva del Instituto Nacional de Formación Docente (INFD), Lic. María Verónica Piovani, y el secretario general del Consejo Federal de Educación, Dr. Daniel Belinche. Por la Academia Nacional de Educación participaron el Ac. Alfredo van Gelderen, representante de la ANE ante el INFD, y el Ac. secretario Jorge Ratto.

El señor ministro de Educación, Prof. Alberto Sileoni, en su introducción expuso los criterios básicos y el marco conceptual del Programa Nacional de Formación Permanente 2013-2016, señalados en la Resolución CFE 201/13.

A continuación, el señor secretario de Educación, Lic. Jaime Perczyk destacó la importancia del Programa en cuanto a la “jerarquización de la formación docente y la calidad de los aprendizajes, articulando procesos de formación con mecanismos de evaluación y fortalecimiento de la unidad escuela, como ámbito privilegiado de desempeño laboral y a la vez espacio de participación, intercambio y pertenencia”.

La directora ejecutiva del INFD, Lic. María Verónica Piovani, presentó los objetivos y características del Programa en cuanto a

sus dos componentes básicos: el componente centrado en las instituciones educativas y el componente por destinatarios específicos. Respecto de las modalidades de trabajo del componente centrado en las instituciones educativas destacó el acompañamiento a los equipos de conducción, encuentros entre instituciones y jornadas institucionales dirigidas al colectivo docente de la unidad escuela. La Lic. Piovani expuso los ejes conceptuales y el esquema general de los contenidos para los distintos niveles del sistema educativo: inicial, primario, secundario (incluyendo modalidades) y superior. El *power point* que presentó la Lic. Piovani se incluye en la parte final de este informe.

En su participación, el Ac. Alfredo van Gelderen señaló su preocupación del necesario conocimiento previo, por parte de los capacitadores, de la realidad de cada una de las instituciones para poder desarrollar adecuadamente los contenidos de formación previstos en el componente institucional del Programa, y, por otra parte, enfatizó la necesidad de no alterar el calendario escolar de los alumnos.

Por su parte, el Ac. secretario Jorge Ratto agradeció la invitación al Sr. ministro y expuso la necesidad de incluir en los ejes temáticos del Programa, además de la actualización técnica, pedagógica, disciplinar y didáctica, aspectos vinculados con un enfoque antropológico que tenga en cuenta el desarrollo de valores y actitudes que hacen a la concepción ética de la identidad profesional docente y a su compromiso profesional. Finalmente, el Ac. Ratto señaló que el tema de la formación docente es un tema central de debate, reflexión y valiosos aportes de cada uno de los miembros de la ANE, de ahí la invitación que hicimos llegar a la directora ejecutiva del INFID para compartir un encuentro en nuestra sede el próximo año. Al respecto, el Sr. ministro Prof. Sileoni respondió públicamente que “la visita está comprometida para el próximo 17 de febrero y que sin duda serán bienvenidos los aportes de la Academia Nacional de Educación”.

Informes:

Resolución CFE N.º 201/13

Anexo Resolución CFE N.º 201/13

Power point presentado por la directora ejecutiva del INFID

Puede descargar estos ducumento del siguiente enlace:

<http://www.acaedu.edu.ar/index.php?option=com-content&view=article&id=580&Itemid=163>

**VISITA A LA ANE DE LA DIRECTORA GENERAL
DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD EDUCATIVA
DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN
DEL GOBIERNO DE LA CABA**

AC. JORGE A. RATTO

El lunes 7 de abril de 2014, el presidente, Ac. Pedro Luis Barcia, y el secretario, Ac. Jorge Ratto, recibieron la visita de la directora general de Evaluación de la Calidad Educativa del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Lic. Silvia Montoya.

Durante el encuentro se intercambiaron opiniones respecto de la situación actual del sistema educativo, tanto en gestión estatal como privada, y las actividades y funciones que actualmente desarrolla la Dirección General de Evaluación de la Calidad Educativa (DGEGE).

La Lic. Montoya informó sobre la nueva página web de la DGEGE (<https://equidadycalidadeducativa.buenosaires.gob.ar>) que ofrece información en cuanto a las líneas de acción del organismo y los indicadores de la CABA en materia educativa. La nueva página web está conformada por distintas secciones. Las cuatro principales son: Evaluaciones, Nuestra escuela en cifras, Explorador interactivo de datos, Investigación y estadística.

La sección “evaluaciones” presenta información sobre las distintas evaluaciones de la DGEGE, sus descripciones y su implementación. Entre estas se encuentran las evaluaciones de aprendizajes (evaluaciones internacionales, regionales, nacionales y jurisdiccionales), de programas y proyectos institucionales y de práctica pedagógica.

En el apartado “Nuestra escuela en cifras” se pueden encontrar distintos documentos e informes que caracterizan el estado de la educación. Se presenta información sobre la Ciudad, información estadística por comuna, las escuelas, investigaciones de

interés como el porcentaje de alumnos no residentes en la Ciudad y de población extranjera y una serie de boletines e informes breves sobre la educación en la CABA.

El “Explorador interactivo de datos” contiene información sobre los principales indicadores educativos de la Ciudad. Los indicadores están clasificados según pertenezcan a la dimensión económica, social, educativa o de inversión.

En la sección “Investigación y estadística” se presentan distintos informes y trabajos, mapas interactivos y educativos, el Anuario Estadístico, etc.

Además de estas cuatro secciones principales, la Lic. Montoya nos informa que también en el sitio se podrán encontrar un glosario con las definiciones elementales del sistema educativo y un apartado con preguntas frecuentes que permiten una mayor comprensión sobre la educación. La Lic. Montoya reafirma el concepto de que “a través de esta página web logramos transformar datos en información clara y precisa generando así una mayor transparencia”.

Por su parte, el Ac. presidente Barcia le informó a la Lic. Montoya sobre el proyecto que está llevando a cabo la UADE, Facultad de Ciencias Económicas, en torno a las condiciones laborales de los docentes del nivel primario presentado por el Ac. Héctor Masoero y teniendo como referentes de la ANE a los académicos Alieto Guadagni y Luis Ricardo Silva. La Lic. Montoya se interesó por el proyecto y su disposición para ponerse en contacto con quienes llevan adelante el proyecto.

Finalmente, se invitó a la Lic. Montoya a disertar en sesión pública sobre “Calidad educativa y equidad en la Ciudad de Buenos Aires”, en el salón de conferencias de la ANE.

SITIALES

JUANA MANSO

Ac. HÉCTOR MASOERO

No solo estoy honrado con formar parte de esta Academia, sino también con el sitial que he de ocupar: Juana Manso, una de las más grandes educadoras de la Historia Argentina. Juana Manso probablemente haya sido, junto con Sarmiento y Avellaneda, la principal defensora y promotora de la educación popular en nuestro país durante el siglo XIX. Nace el 26 de junio de 1819. Concurre a la escuela porteña de Monserrat y participa del Salón Literario de Marcos Sastre. Con fuerte vocación autodidacta, adquiere una sólida formación y domina varios idiomas. Durante el gobierno de Rosas, todos los bienes de la familia son confiscados y deben huir a Montevideo. Allí funda una escuela para colaborar con el sostentimiento de su familia. Se inicia entonces como docente y entabla relación con otros exiliados como Esteban Echeverría y José Mármol.

Más tarde debe refugiarse en Brasil. Allí conoce al violinista portugués Francisco de Saá Noronha, con quien se casa. Acompaña a su marido por una gira en los Estados Unidos, que los conduce a grandes dificultades económicas. En Filadelfia nace su hija Eulalia. Luego viajan a Cuba, donde tienen mejor suerte y nace su hija Herminia. Habiendo regresado a Brasil, ejerce la docencia y lanza un periódico.

Muere su padre y su marido la abandona. Queda sola a cargo de sus hijas. Tras la caída de Rosas, vuelve a Buenos Aires, donde funda el semanario *Álbum de Señoritas* y difunde sus adelantadas ideas sobre la mujer. También publica la novela *La familia del comendador*. En 1859 se radica definitivamente en la Argentina. Sarmiento la nombra directora de la primera Escuela Normal Mixta, que dirige durante 6 años con programas y materiales modernos,

pero con mucha oposición. Finalmente renuncia a su cargo cuando la obligan a trasladar a todos los alumnos varones.

Colabora en los *Anales de Educación Común*, revista creada por Sarmiento, de la que más adelante será directora hasta su muerte. Allí expone sus ideas sobre la educación y traduce a grandes pedagogos norteamericanos. También publica el primer manual escolar de Historia Argentina, que tuvo gran cantidad de ediciones. En 1866 funda la primera Biblioteca Pública de Chivilcoy. Coopera con la campaña presidencial de Sarmiento y realiza conferencias, muchas veces resistidas.

En 1871 se convierte en la primera mujer que ocupa un cargo en la Comisión Nacional de Escuelas. Desde allí impulsa la educación para los más pobres, combate el castigo físico en las escuelas, introduce la enseñanza del idioma inglés, el control de asistencia de los alumnos y la realización de concursos para puestos directivos. Muere el 25 de abril de 1875.

Sin dudas, los cincuenta y seis años de vida de Juana Manso fueron muy intensos. Confieso que me siento realmente atraído por esta figura: por su inteligencia y por su condición de mujer, que supo hacerse un lugar destacado en una vida pública dominada por los varones.

Juana Manso ha sido una mujer de acción. Es recordada en primer lugar por su labor como educadora, pero también por su rol como periodista, como traductora y como artista.

Personalmente, quiero reivindicarla desde un nuevo lugar: el de mujer emprendedora. Fue emprendedora tanto en el ámbito público como privado, en grandes y pequeñas empresas. Frente a las dificultades económicas de sus padres, no duda en abrir una escuela privada para sostener a la familia. El *Jornal de las Señoras* y el *Álbum de Señoritas* constituyen dos verdaderos emprendimientos periodísticos, muy audaces para su tiempo. Conociendo y admirando su capacidad, Sarmiento la envía a dirigir la primera escuela normal mixta en un contexto de oposición. Funda bibliotecas y asociaciones educativas. Con una energía y una pasión

inagotables, realizó un aporte invaluable a la educación, la cultura y el pensamiento de nuestro país.

Cuán necesarias son hoy figuras como las de Juana Manso en nuestra patria. Ojalá se estén formando varias que cuenten al menos con una porción de su temple, carácter, compromiso con la educación y vocación de servicio.

Predecesoras en el sitial

Pretendo ahora recordar a mis predecesoras en este sitial: Élida Leibovich de Gueventter y Cristina Fritzsche. Realmente es un orgullo para mí ocupar el mismo espacio de tan ilustres educadoras.

Élida Leibovich fue la primera académica en ocupar este sitial en abril de 1986. Fue presentada por el académico Luis Zannotti, quien destacó sus cualidades como docente e investigadora. Nació en 1929 y nos dejó en 2003. Se graduó como profesora de Filosofía y Pedagogía en el Instituto Joaquín V. González. Desarrolló una extensa trayectoria, tanto en la enseñanza como en la investigación, en distintas instituciones públicas y privadas. Fue autora de numerosos artículos y libros. Se destacó como docente del Instituto Nacional del Profesorado de Buenos Aires, miembro del Consejo Superior de la Universidad CAECE y directora del Departamento de Educación de la Unesco.

Cristina Fritzsche, actualmente académica emérita, sucedió a Élida Leibovich en este sitial. Se incorporó en el año 2004, presentada por el Dr. Antonio Salonia. Se graduó como profesora de Enseñanza Primaria y posteriormente como profesora de Educación Inicial en el Instituto Sara Eccleston. Comenzó sus actividades como maestra de Nivel Inicial en Trenque Lauquen y luego las continuó en Vicente López, donde rápidamente llegó a ser directora del Jardín de Infantes Nro. 1.

Se desempeñó como docente del Instituto Sara Eccleston. Allí dirigió el Departamento de Psicopedagogía. Organizó el primer

Centro de Investigaciones Psicopedagógicas de la Dirección de Enseñanza Preescolar del Ministerio de Educación Bonaerense y fundó un profesorado de Educación Preescolar.

Fue difusora de las más novedosas ideas del campo de la educación que llegaban del exterior. Su libro *Fundamentos y estructura del jardín de infantes* ha sido un clásico que marcó la formación de generaciones de maestras de nivel inicial.

Para finalizar, simplemente quiero compartir una frase con la que respondió a una entrevista realizada en 2005. Frente a una pregunta del entrevistador contestó: “Yo nunca acepté que ‘esto no se puede’. Y no lo acepto ahora”. Me quedo con esta frase, que es toda una actitud de vida de aquellas personas que, como Cristina Fritzche, Élida Leibovich, Juana Manso y muchos otros, han dejado un legado perdurable para la sociedad en la cual vivieron.

ENRIQUE ROMERO BREST

Ac. MARÍA TERESA CARBALLO

Voy a referirme ahora al sitio que me toca ocupar. Es el de Enrique Romero Brest quien fue el fundador de la enseñanza de la Educación Física en la República Argentina. Considerado el padre de la Educación Física, creó la carrera de profesorado para dicha materia. Su tesis de doctorado fue “El ejercicio físico en la escuela”. Desde ese momento, Romero Brest comienza a darle una visión científica a la Educación Física, desconocida hasta ese momento. La interpretó como un medio para mejorar la vida de los individuos. Fundó el primer Instituto Superior de Educación Física en el país, que actualmente lleva su nombre. Fue el primer médico deportólogo argentino. Creó el deporte de pelota al cesto o “cestoball”.

Quisiera recordar también al académico Alberto Raúl Dallo quien fuera profesor de Educación Física, miembro de la Academia y académico secretario entre 2008 y 2010. Su influencia en la Educación Física de nuestro país sigue trascendiendo. Sus aportes a este sector tan importante y de tan alta significación para la educación ayudaron al progreso cultural de país. La educación del movimiento, la gimnasia y los diversos deportes dieron contenido a libros y a trabajos de distinta índole, unos de autoría exclusiva y otros en colaboración. Alberto Raúl Dallo no fue solo un docente, sino sobre todo un educador. Y hoy, es un día para recordarlos.

NOTICIAS

COMISIÓN DIRECTIVA PERÍODO 2014-2016

El 7 de abril de 2014, se realizó la Asamblea General Extraordinaria para elegir nuevas autoridades. El pleno votó, por unanimidad, la constitución de la Comisión Directiva abajo consignada, que regirá desde el 1º de agosto de 2014 hasta el 31 de julio de 2016:

Presidente: Dr. Pedro Luis Barcia

Vicepresidente 1º: Dr. Adalberto Rodríguez Giavarini

Vicepresidente 2º: Prof. María Celia Agudo de Córscico

Secretario: Dr. Jorge Adolfo Ratto

Prosecretario: Dr. Roberto Manuel Igarza

Tesorero: Dr. Alieto Aldo Guadagni

Protesorero: Lic. María Sáenz Quesada

Vocal: Prof. Antonio Francisco Salonia

Vocal: Dr. Luis Ricardo Silva

Vocal: Dr. Alberto C. Taquini (h)

Revisor de Cuentas: Dr. Jorge R. Vanossi

Revisor de Cuentas Suplente: Dr. Pedro Simoncini

NUEVO MIEMBRO CORRESPONDIENTE EN LA REPÚBLICA ORIENTAL DEL URUGUAY

La Academia Nacional de Educación, en su sesión del 7 de abril de 2014, ha designado por unanimidad, al Ing. Miguel Brechner Frey como miembro correspondiente en la República Oriental del Uruguay, que se incorporará formalmente a la Academia Nacional de Educación en fecha a establecer. Se trata de una distinguida personalidad con una notable trayectoria en el ámbito educativo.

**LA ACADEMIA OTORGA EL 2.º PREMIO
DOMINGO F. SARMIENTO 2013**

El jurado del Premio Domingo Faustino Sarmiento, integrado por los académicos Alberto Taquini, Horacio Reggini y Roberto Igarza, decidió otorgar el segundo premio al trabajo titulado “El programa Joaquín V. González”, presentado por la Prof. María Elena Olmedo Parco, de la Provincia de La Rioja. Este premio del concurso, que en 2013 tuvo como lema “La pedagogía frente a las pantallas”, consiste en la entrega del diploma que así lo acredita y la suma de \$4000 como estímulo al estudio y la investigación de los autores. Se entregará en acto público en fecha a confirmar.

VISITA DE LA DIRECTORA DEL INFID

Invitada por la ANE, el lunes 17 de febrero asistió a nuestra Casa la Sra. directora del Instituto Nacional de Formación Docente (INFID), Lic. María Verónica Piovani, acompañada por la directora nacional de Formación e Investigación, Lic. Andrea Molinari, y la directora nacional de Desarrollo Institucional, Lic. Perla C. Fernández. En este encuentro, la señora directora presentó ante los miembros de la Academia el Programa Nacional de Formación Permanente “Nuestra Escuela”. El intercambio que se produjo entre los académicos y las invitadas se prolongará en un próximo futuro con jornadas de trabajo que permitirán tratar mas específicamente las distintas dimensiones del Programa.

**PARTICIPACIÓN Y REPRESENTACIONES
ACADÉMICAS**

El miércoles 5 de marzo, en el Salón Dorado del Palacio de la Legislatura Porteña, el Ac. presidente Pedro Luis Barcia, Norma Aleandro, Rolando Hanglin y Horacio Del Prado, presentaron el

libro *El que no se ríe es un maleducado* (Editorial Alpha Text), recopilación antológica de humor gráfico, parte de la extensa obra del gran humorista argentino Landrú.

El miércoles 26 de marzo, los académicos Pedro Luis Barcia y Alieto Guadagni dieron inicio al ciclo de conferencias “Argentina y el mundo”, organizadas por la Fundación Cultural Santiago del Estero y la Fundación Hamburgo. Los académicos disertaron conjuntamente sobre “El presente y futuro de la educación en la Argentina”.

NORMAS EDITORIALES PARA LA PRESENTACIÓN DE TRABAJOS DESTINADOS AL *BANE*

Los artículos propuestos (originales e inéditos) se enviarán al director del *Boletín* (Pedro Luis Barcia – Pacheco de Melo 2084 – C1126AAF – Buenos Aires – CABA) en una copia en papel (tamaño A4) a dos espacios y en soporte informático (cedé). Se incluirá, además, el nombre del autor (o autores), dirección postal y correo electrónico, situación académica y nombre de la institución científica a la cual pertenece(n).

1. No se aceptarán colaboraciones espontáneas, si no han sido solicitadas por el director del *Boletín*. Los artículos serán sometidos a una evaluación (interna y/o externa) por el Consejo Asesor de Referato.
2. El Consejo Asesor de Referato se reservará los siguientes derechos:
 - pedir artículos a especialistas cuando lo considere oportuno;
 - rechazar colaboraciones por razones de índole académica;
 - establecer el orden en que se publicarán los trabajos aceptados;
 - rechazar (o enviar para su corrección) los trabajos que no se atengan a las normas editoriales del Boletín.
3. Los artículos enviados deben ser presentados en procesador de textos para PC, preferentemente, en programa Word para Windows.
4. Los autores de los trabajos deberán reconocer su responsabilidad intelectual sobre los contenidos de las colaboraciones y la precisión de las fuentes bibliográficas consultadas. También serán responsables del correcto estilo de sus trabajos.
5. Cláusula de garantía: Las opiniones de los autores no expresarán necesariamente el pensamiento de la Academia Nacional de Educación.
6. El (los) nombre (s) del (los) autor (es) se señalarán en versalita, y se opta por el orden de entrada siguiente: apellido, nombre (GÚIRAL-DES, RICARDO).
7. La lengua de publicación es el español; eventualmente, se aceptarán artículos en portugués.
8. El artículo propuesto no sobrepasará las veinte (20) páginas de extensión. En casos particulares, se podrán admitir contribuciones de extensión superior.

9. En caso de ilustraciones, gráficos e imágenes, tanto en papel como en soporte informático, es necesario comunicarse previamente con el Consejo Asesor del *BANE*.
10. La letra *bastardilla* (cursiva o itálica) se empleará en los casos siguientes:
 - a) para los títulos de libros, revistas y periódicos;
 - b) para citar formas lingüísticas (p. ej.: la palabra mesa; de la expresión de vez en cuando; del alemán *Aktionsart*; el sufijo -ón);
11. Las comillas dobles (inglesas o altas) se emplearán para citar capítulos de libros, artículos de revistas, contribuciones presentadas en congresos y colaboraciones editadas en periódicos.
12. Los títulos de libros se escribirán entre comillas dobles españolas o latinas (angulares) en los casos siguientes:
 - a) cuando estén incluidos en un texto compuesto en cursiva (p. ej.: en las citas bibliográficas de libros);
 - b) cuando se encuentren citados en artículos de revistas, capítulos de libros, ponencias de congresos y colaboraciones en periódicos. (p. ej.: BORELLO, RODOLFO A. «Situación, prehistoria y fuentes medievales: “El Aleph” de Borges». En Boletín de la Academia Argentina de Letras. Tomo 57, n.os 223-224 (1992), pp. 31-48.
 - o Las comillas dobles (altas o inglesas) también se utilizarán para las citas de textos que se incluyen en el renglón (p. ej.: el autor señala constantemente el papel de “la mirada creadora” en ámbitos diversos).
 - o Las citas de mayor extensión (cuando pasen los tres renglones) deberán colocarse fuera del renglón, con sangría y sin comillas. Para comentar el texto citado, se emplearán, en todos los casos, corchetes ([]). La eliminación de una parte de un texto se indicará mediante puntos suspensivos encerrados entre corchetes ([...]).
 - o Las notas bibliográficas al pie de página se escribirán con número arábigo volado.
 - o Para expresar agradecimientos u otras notas aclaratorias acerca del trabajo, se utilizará una nota encabezada por asterisco, la que precederá a las otras notas. Dicho asterisco figurará al final del título.

- o En el texto de las notas bibliográficas, se evitará el empleo de locuciones latinas para abreviar las referencias (tales como op. cit., ibíd., etc.). Se recomienda, por su claridad, repetir la(s) primera(s) palabra(s) del título seguida(s) de puntos suspensivos (p. ej.: ARCE, JOAQUÍN. Tasso..., p. 23).
- o La bibliografía consultada se redactará al final del trabajo, según los criterios expresados a continuación.

Ejemplos de las notas bibliográficas y la bibliografía consultada

Libros (un autor):

QUEVEDO, FRANCISCO DE. *Poemas escogidos*. Edición, introducción y notas de José Manuel Blecua. Madrid: Castalia, 1974. 382 p. (Clásicos Castalia; 60).

Con subtítulo:

ARCE, JOAQUÍN. *Tasso y la poesía española: repercusión literaria y confrontación lingüística*. Barcelona: Planeta, 1973. 347 p. (Ensayos/ Planeta).

Nueva edición, colaboradores y volúmenes:

CERVANTES SAAVEDRA, MIGUEL DE. *El ingenioso hidalgo Don Quijote de la Mancha*. Edición y notas por Celina Sabor de Cortazar e Isaías Lerner; prólogo de Marcos A. Morínigo. 2.^a ed. correg. y actual. Buenos Aires: Huemul, 1983. 2 v. (Clásicos Huemul; 71).

Dos autores:

PICHOIS, CLAUDE y ANDRÉ M. ROUSSEAU. *La literatura comparada*. Versión española de Germán Colón Doménech. Madrid: Gredos, 1969. 241 p. (Biblioteca Románica Hispánica. III. Manuales; 23).

MORLEY, S. GRISWOLD y COURTENEY BRUERTON. *Cronología de las comedias de Lope de Vega: con un examen de las atribuciones dudosas, basado todo ello en un estudio de su versificación estrófica*. Versión española de María Rosa Cartes. Madrid: Gredos, 1968. 693 p. (Biblioteca Románica Hispánica. I. Tratados y Monografías; 11).

Tres autores:

DELACROIX, SAMUEL; ALAIN FOQUIER y CARLOS A. JENDA

Más de tres autores:

OBIETA, ADOLFO y OTROS. *Hablan de Macedonio Fernández*, por Adolfo de Obieta, Gabriel del Mazo, Federico Guillermo Pedrido, Enrique Villegas, Arturo Jauretche, Lily Laferrère, Miguel Shapire, Leopoldo Marechal, Manuel Peyrou, Francisco Luis Bernárdez, Jorge Luis Borges y Germán Leopoldo García. Buenos Aires: Carlos Pérez, 1968, 127 p.

Editor o compilador:

AIZENBURG, EDNA (ED.)

DISKIN, MARTÍN y FERNANDO LEGÁS (EDS.)

RODRÍGUEZ SERRANO, MARÍN (COMP.)

Autor institucional:

ACADEMIA NACIONAL DE EDUCACIÓN. *Pensar y repensar la educación*, Buenos Aires: Academia, 2001, 213 p.

Sin autor identificado, anónimos y antologías:

Enciclopedia lingüística hispánica. I. Madrid: CSIC, 1959.

Capítulo de libro:

FILLMORE, CHARLES. “Scenes and Frames Semantics”. En: ZAMPOLLI, A. (ED.), *Linguistic Structures Processing*. Amsterdam: North-Holland, 1982, pp. 55-81.

COSERIU, EUGENIO. “Para una semántica diacrónica estructural”. En su *Principios de semántica estructural*. Madrid: Gredos, 1977, pp. 11-86.

Artículo de revista:

MOURE, JOSÉ LUIS. “Unidad y variedad en el español de América (Morfosintaxis)”. En *Boletín de la Academia Argentina de Letras*. Tomo 64, n.º 261-262 (2001), pp. 339-356.

LAPESA, RAFAEL. “La originalidad artística de ‘La Celestina’”. En *Romance Philology*, vol. 17, n.º 1 (1963), pp. 55-74.

CARILLA, EMILIO. “Dos ediciones del *Facundo*”. En *Boletín de Literaturas Hispánicas*, N.º 1 (1959), pp. 45-56.

GHIANO, JUAN CARLOS. “Fray Mocho en Buenos Aires”. En: *Revista de la Universidad de Buenos Aires*, Año 3, n.º 4 (1958), pp. 569-578.

Manuscrito:

PERLOTTI, ANA M. *Una aproximación a la metafísica de Jorge Luis Borges.* MS. 103 p.

Tesis:

MOSTAFA, SOLANGE. *Epistemologia da Biblioteconomia.* Sao Paulo: PUC-SP, 1985, 300 p. Tesis de doctorado.

Congreso:

Congreso de Academias de la Lengua Española (8.º: 1980: Lima). *Memoria.* Lima: Academia Peruana de la Lengua, 1980, 626 p.

Artículo de congreso:

BATTISTESSA, ÁNGEL J. “La lengua y las letras en la República Argentina”. En: Congreso de Academias de la Lengua Española (8.º: 1980: Lima). *Memoria.* Lima: Academia Peruana de la Lengua, 1980, pp. 540-546.

Artículo de periódico:

LOUBET, JORGELINA. “La estrella fugaz”. *La Gaceta. Suplemento Literario.* Tucumán, 21 de febrero de 1993, p. 4.

Reseña:

HWANGPO, CECILIA P. Reseña de *Análisis lingüístico del género chico andaluz y rioplatense (1870-1920)* / Miguel Calderón Campos. Granada: Universidad de Granada, 1998. 545 p. En *Hispanic Review.* Vol. 69, n.º 3 (2001), pp. 381-382.

Documentos en Internet:

Artículo de revista:

HAMMERSLEY, MARTYN y ROGER GOMM. “Bias in Social Research” [en línea]. En *Sociological Research Online*, vol. 2, n.º 1 (1997). <http://www.socresonline.org.uk/socreonline/2/1/2.html> [Consulta: 29 abril 2002].

Periódico:

CUERDA, JOSÉ LUIS. “Para abrir los ojos” [en línea]. *El País Digital*. 9 mayo 1997, n.º 371. <http://www.elpais.es/p/19970509/cultura> [Consulta: 18 junio 1998].

Otros:

WALKER, JANICE R. *MLA-style Citations of Electronic Sources* [en línea]. Endorsed by the Alliance for Computer and Writing. Ver. 1.1. Tampa, Florida: University of South Florida, 1996. <http://www.cas.usf.edu/english/walker/mla.html> [Consulta: 12 marzo 1999].

INFORMACIÓN SOBRE LA ACADEMIA NACIONAL DE EDUCACIÓN

1. Dirección, horarios y teléfonos de la ANE:

Pacheco de Melo 2084 (C1126AAF) Ciudad Autónoma de Buenos Aires, República Argentina.

Horarios de atención: lunes a viernes de 9 a 18.30.

Tel/Fax: 4806-2818/4804-2879.

www.acaedu.edu.ar – ane@acaedu.edu.ar

2. Biblioteca

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

Horarios de atención: miércoles y jueves de 9 a 14.

Tel/Fax: 4806-2818/4804-2879.

Correo electrónico: info@acaedu.edu.ar

3. Canal “Sarmiento”

<http://www.youtube.com/user/AcademiadeEducacion>

4. Sitio electrónico

www.acaedu.edu.ar

5. Boletín digital

Si desea recibirla, inscríbase en nuestro sitio electrónico.

Se terminó de imprimir en Impresiones Dunken
Ayacucho 357 (C1025AAG) Buenos Aires
Telefax: 4954-7700 / 4954-7300
E-mail: info@dunken.com.ar
www.dunken.com.ar
Setiembre de 2014